

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

**Игра как средство оптимизации межличностных отношений
у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями
речи в условиях инклюзивного обучения**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Современные технологии инклюзивного образования для детей с
различными формами дизонтогенеза»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А. В.
Кубасов

Исполнитель:
Попова Любовь Владимировна,
обучающийся СТИО –
1601з группы
заочного отделения

дата подпись

подпись

Научный руководитель:
Христоролюбова Людмила
Викторовна,
Кандидат филологических наук,
доцент кафедры теории и
методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	8
1.1. Подходы к понятию межличностных отношений.....	8
1.2. Особенности формирования межличностных отношений у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	12
1.3. Условия дошкольного инклюзивного образования.....	18
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
2.1. Анализ методик исследования межличностных отношений для детей дошкольного возраста.....	25
2.2. Организация констатирующего этапа эксперимента.....	29
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
ГЛАВА 3 ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ.....	38
3.1. Игра как метод формирования межличностных отношений.....	38
3.2. Содержание и апробация программы по оптимизации межличностных отношений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	50
3.3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	83

ВВЕДЕНИЕ

Проблема становления межличностных отношений детей дошкольного возраста является **актуальной** и привлекает внимание многих специалистов, поскольку своеобразие их развития отражается на социальном самочувствии дошкольников и сказывается на процессе социальной адаптации.

Дошкольный возраст выступает как период жизни, в ходе которого интенсивно формируются детские взаимоотношения. У детей появляется устойчивый интерес к совместной деятельности, повышается активность и самостоятельность – важные предпосылки организованного поведения. У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) возникают серьезные проблемы в отношениях со сверстниками, так как основой межличностных отношений является речь, а у данной категории детей низкая речевая активность.

В настоящее время в образование активно внедряется процесс инклюзии. В инклюзивной практике реализуется создание необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми, а также обеспечение равного доступа к получению образования. Одним из важнейших условий достижения данной цели является формирование благоприятных межличностных взаимоотношений между детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками.

Особенности межличностного взаимодействия в инклюзивном образовании исследованы мало. Главной причиной дефицита исследований является новизна проблемы – «стаж» инклюзивного образования исчисляется несколькими годами. Эта проблема не является специфической для нашей страны. Все страны, присоединившиеся к Саламанкской декларации, отмечают дефицит исследований в этой области. Мы наблюдаем процесс становления самой системы инклюзивного образования со всеми

трудностями первого этапа. Кроме того, организация исследования взаимодействий в условиях инклюзии трудна и по другим причинам: мало инклюзивных образовательных учреждений; имеющиеся настроены на получение помощи, а не на участие в исследованиях; трудно сравнивать результаты локальных «замеров» из-за различия материальных условий и особенностей групп детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Взаимоотношения дошкольников формируются в игровой деятельности как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Л. С. Выготский обращает внимание на неповторимую специфику дошкольной игры, которая состоит в том, что, с одной стороны, в игре ребенок обладает свободой и самостоятельностью. С другой стороны, отмечается строгое подчинение правилам. Такое подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязаны извне взрослым, а вытекают из содержания игры, ее задач и когда их выполнение представляет для ребенка интерес, и он готов выполнять и соблюдать эти правила, поскольку от них зависит ход игры и ее особенности [17].

Считается, что в сюжетно-ролевой игре создаются благоприятные условия для развития межличностных взаимоотношений детей. Поскольку игра позволяет детям самостоятельно использовать разные формы общения, в игре имеющиеся у детей симпатии постепенно углубляются, перерастая во взаимную привязанность.

В межличностных отношениях происходит процесс развития навыков самопознания, самооценки для ребенка. Он начинает глубже понимать себя, свою личность и происходит это именно через отношение к другим детям, что является более высоким уровнем по сравнению с более младшим возрастом, в котором понимание своих возможностей осуществляется через практическую деятельность.

Движущей силой развития межличностных отношений в игре, по мнению Н. В. Краснощековой, является то, что в ней естественная

потребность ребенка к общению сталкивается с неумением контактировать и согласовывать свои действия с действиями партнеров по общению[23]. Возникает внутренняя борьба, конфликтность противоречий, и в результате нее дети для того, чтобы остаться равноправными членами игрового коллектива учатся уступать, отказываться от личных интересов и желаний ради общего интереса, что формирует основу для развития межличностных отношений.

По мнению В. С. Мухиной положительные качества детей, проявленные в игре, служат основой для формирования дружеских отношений, в которых развиваются такие качества личности детей, как доброта, терпеливость, смелость, умение разрешать конфликты [5]. В группе сверстников формируется определенное общественное мнение, взаимная оценка, которая оказывает большое влияние на развития ребенка.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что игра поможет дошкольникам с ТНР становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими.

Объект исследования - межличностные отношения детей дошкольного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования –процесс оптимизации межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ТНР в игровой деятельности.

Гипотеза: использование игры, моделирующей поведение детей в условиях инклюзивного образования, может способствовать оптимизации межличностных отношений дошкольников с ТНР.

Цель - оптимизация межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ТНР в игровой деятельности в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

2. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ТНР.

3. Составление и апробация программы по оптимизации межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ТНР посредством игры.

4. Определение эффективности составленной и апробированной программы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- метод анализа теоретической литературы;
- метод наблюдения;
- методика «Цветовой тест отношений» автор А. И. Лутошкина.;
- метод проблемных ситуаций «Одень куклу».

База исследования - Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение — детский сад №39 г. Екатеринбурга.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Подходы к понятию межличностных отношений

Становление личности детей происходит не изолировано от общества, а в условиях взаимодействия с окружающей средой. Поэтому процесс общения и межличностных отношений неразрывно связаны друг с другом.

При изучении межличностных отношений, необходимо разобраться, что подразумевает под собой понятие общение. М. И. Лисина дает определение общению как согласованному взаимодействию нескольких людей, объединенных общей целью [30]. М. И. Чеховским общение рассматривается как один из способов объединения людей, как неотъемлемый элемент личного развития, которое происходит в разнообразных группах: условных и реальных; постоянных и временных; больших и малых [59]. В. Н. Мясищев пишет, что общение является системой избирательных связей человека с другими людьми [37].

Говоря о соотношении таких понятий как «общение» и «межличностные отношения», необходимо помнить, что первое понятие является более широкой категорией, чем второе. Поэтому межличностные отношения следует рассматривать как мотивационную основу общения и взаимодействия людей.

Как отмечает А. А. Леонтьев общество невозможно представить без общения. Оно способствует сближению людей и их развитию [27].

Причиной возникновения межличностных отношений всегда является процесс совместной деятельности. Сначала они появляются на основе предметно заданных взаимодействий, а с течением времени приобретают самостоятельный характер. В свою очередь межличностные отношения воздействуют на процесс и результат совместной деятельности.

Г. М. Андреева отмечает связь межличностных отношений с различными видами общественных отношений. Но все же, они отличаются от общественных отношений. Их характерной чертой является эмоциональная основа, так как отношения возникают с появлением определенных чувств людей по отношению друг к другу [4].

Выделяют три элемента межличностных отношений:

- Когнитивный – подразумевает понимание того; что нравится или нет в межличностных отношениях;

- аффективный – предполагает эмоциональные переживания участников отношений из-за их взаимосвязей;

- поведенческий – осуществляется в конкретных действиях. Межличностные отношения будут направлены на взаимное сотрудничество при определенной симпатии партнеров друг к другу. Если же нет, то общение будет затруднено.

Межличностные отношения рассматриваются исследователями в разных аспектах: последовательность как прохождение через определенные этапы, предпочтения, условия развития и т.д.

Развитие межличностных отношений проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Межличностные отношения строятся на симпатиях, антипатиях, привлекательности и особенности предпочтения – отмечает Л. Д. Столяренко [50]. Г. М. Андреева выделяет условия формирования межличностных отношений, связанные с видами совместной деятельности, это: учеба, работа, отдых и т.д. [4].

Так же межличностные отношения имеют определенные условия развития. В городской среде, где высокий темп жизни, для формирования дружеских отношений необходимо чаще поддерживать контакт друг с другом, тем самым теряя личное время, а также нагружать организм психическими перегрузками.

Временной фактор развития межличностных отношений зависит от социокультурной среды, в которой они развиваются. Развитие межличностных отношений в восточных культурах растянуто во времени, а в западных – «спрессовано», динамично. Работ, предоставляющих исследования о влиянии временного фактора на межличностные отношения, в нашей литературе почти не встречается.

Изучение групп детей дошкольного возраста в психологии имеет свои традиции. В тридцатых годах А. С. Заслужный и Е. А. Аркин начали исследования групп детского сада в области психологии. Они основывались на положения взаимоотношения личности с коллективом, представленные в работах А. С. Макаренко. Далее, начиная с 50-х годов, стало появляться все больше работ по проблеме межличностных отношений, но среди них практически не было исследований групп детского сада. В данном направлении проводили исследования Я. Л. Коломинский, Л. В. Артемова и другие ученые.

В 1968 г. была открыта научная лаборатория «Формирование личности ребенка» при Институте дошкольного воспитания. Особое внимание в исследованиях данной лаборатории уделялось изучению особенностей общения в условиях игровой деятельности, так как в игре наиболее выражено проявляются межличностные отношения детей дошкольного возраста. Исследованиями в данном направлении занимались Т. А. Репина, Л. А. Рояк и Т. В. Антонова. Специально созданные методики позволили получить обширный материал, который характеризует особенности общения и межличностных отношений дошкольников. Параллель в изучении

гендерных различий в общении дошкольников разного возраста в своих работах провела Репина Т. А. Л. А. Рояк посвятила работу вопросам изучения детей с особыми трудностями общения, и причинам, которые зачастую приводят к изоляции таких детей от коллектива. Вопросом возрастных проявлений общения занималась Т. В. Антонова [45].

А. Ф. Горяйнова, Р. Б. Стеркина изучали ценностные ориентации детей дошкольного возраста, особенности их оценок и самооценок. А. Ф. Горяйнова в исследовании с помощью специально разработанных математических приемов изучала степень единства в оценках одноклассников у дошкольников среднего и старшего возраста, а также основные нравственные понятия. Р. Б. Стеркина провела ряд работ по изучению самооценки дошкольников [14].

Т. А. Репина, Л. А. Кричевский, Л. П. Бухтиарова и Р. А. Иванова посвятили свои работы вопросу изучения совместной деятельности детей дошкольного возраста и влияния этой деятельности на их взаимопонимание [49].

В детской и педагогической психологии вопросы межличностных отношений изучали также такие ученые как Я. Л. Коломенский, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и ряд других ученых [49].

В детстве, в дошкольном периоде происходит интенсивное формирование межличностных отношений и сознания. Ранее было отмечено, что отношение имеет свое проявление в общении, а следовательно, динамика развития общения детей дошкольного возраста со сверстниками будет оказывать непосредственное влияние на развитие их межличностных отношений. Тем не менее, не стоит забывать, что общению ребенка со сверстниками предшествовало его общение со взрослыми, которое, в свою очередь, так же, как и первое, играет значимую роль в гармоничном становлении личности ребенка. С помощью взрослых ребенок усваивает опыт старших поколений, обучается взаимодействию с окружающими, имеет

возможность усвоить нормы и правила поведения. Что же касается взаимодействия с другими детьми, оно дает ребенку возможность сравнить себя со сверстниками, в то время, как взрослый, в действительности, является для ребенка недостижимым идеалом.

В сфере общения со сверстниками создаются условия, которые своеобразно обеспечивают рефлексию и самооценку дошкольника. Это помогает детям понять, как ими усвоен опыт и наставление старших, при помощи сопоставления своего поведения с поведением других детей в разных жизненных обстоятельствах. Так же общение со сверстниками, равными партнерами формирует хорошие обстоятельства для выявления своих потенциальных возможностей через выявление свободного творческого начала и в отсутствии ограничивающих правил взрослого.

Давая характеристику динамике коммуникативной потребности детей дошкольного возраста, А. Г. Рузская кроме потребности в доброжелательном внимании, выделяет, так же, потребность ребенка в сотрудничестве, которая, в свою очередь, обусловлена становлением сюжетной-ролевой игры, а также, потребность в уважении (признании себя) и наивысшую точку в развитии коммуникативных потребностей дошкольников - потребность в сопереживании и взаимопонимании со сверстниками [45].

Все выше перечисленное позволяет сделать вывод, что в современных исследованиях существует множество определений и подходов в изучении межличностных отношений.

1.2. Особенности формирования межличностных отношений у детей с тяжелыми нарушениями речи

Понятие «недоразвитие речи» относится к детям с таким нарушением

как формирование всех компонентов речи, относящихся как к звуковой, так и к смысловой речи, но при этом с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является предметно-действенное сотрудничество. Замедленный темп развития речи детей происходит из-за недостатка активного общения с окружающим миром и взрослыми в доречевой период, так же влияют небольшие возможности подражательной деятельности, уменьшение познавательного процесса, развития двигательной сферы, средовые условия воспитания. Речевое нарушение негативно влияет на все виды познавательной деятельности, сказывается на формировании эмоционально-волевой, личностной сферы ребенка и затрудняет его социализацию в общество нейротипичных сверстников.

Общение является предпосылкой становления личности ребенка. В 3-4 года общение ребенка становится внеситуативным, так как он постепенно выходит за пределы семейного круга. Теперь ребенок воспринимает взрослого не только членом семьи, но и воспринимает его, как носителя определенной общественной функции. У ребенка появляется желание выполнять такую же функцию, но это противоречит его реальным возможностям. Такое противоречие возможно предотвратить через развитие игры. Взаимоотношения детей в игре ограничены установленными нормами и правилами. В процессе правильно выстроенного игрового процесса у детей появляется возможность усвоить достаточно большое количество норм, которые являются основанием для рефлексии ребенка, помогают оценить собственные действия и действия окружающих.

В зависимости от того, как ребенок с нарушением речи относится к себе, к своей речи, умеет и эмоционально готов общаться, можно выделить два типа самооценки речевой деятельности:

1. Коммуникабельный;

2. Некоммуникабельный.

Дети с коммуникабельным типом, нуждаются в общении. Для них не составляет трудностей проявлять инициативу в общении со знакомыми окружающими, а также устанавливать новые контакты. Для таких детей важно чтобы отношения имели доверительный характер, так как, не смотря на то, что дети стремятся к общению, в некоторых случаях, они испытывают сложности, вызванные эмоциональным переживанием из-за речевых особенностей.

Детей с некоммуникабельным типом можно отнести к неконтактным детям. Они, как правило, не являются инициаторами общения. Ситуаций новых знакомств, стараются избегать, так как имеют определенные стереотипы в общении с окружающими. Но, все же, такие дети готовы к общению с окружающими.

У детей, как правило, выделяют три уровня проявления коммуникативных умений, которые оказывают роль на умение устанавливать социальное взаимодействие.

Первый уровень - дети с низким уровнем реализации коммуникативных умений. Такие дети предпочитают одиночество большой компании, они не стремятся к общению, к новым знакомствам. Детям не удается устанавливать новые контакты. Для них сложно ориентироваться в незнакомой ситуации. Все обиды переживают тяжело. Стараются избегать принятия решения трудных ситуаций.

Дети со средним уровнем стремятся к контактам, они постоянно расширяют свой круг знакомств, легко адаптируются в новой обстановке, способны организовать общественное мероприятие, решить трудные ситуации, проявляя инициативу в общении.

Дети следующего уровня коммуникативных умений – выше среднего – испытывают острую необходимость в коммуникации с окружающими, они

стремятся к ней. Такие дети без труда ориентируются в сложной ситуации и решают ее.

С легкостью могут организовать общественное мероприятие и поучаствовать в нем. Настойчивы в деятельности, которая является для них привлекательной.

Дети, имеющие речевые нарушения могут проявлять негативизм, упрямство. В их деятельности наблюдается частая смена настроения, они не готовы к длительной игровой деятельности. Их состояние часто переходит от импульсивного к заторможенному.

При совместной работе дети не ориентируются на сверстника-партнера, не пытаются с ним сотрудничать, они стремятся сделать все по-своему.

В каждом коллективе можно выделить «звезд», «предпочитаемых» и «изолированных» детей. То, какую роль будет играть ребенок, зависит от его индивидуальных особенностей – характера и темперамента.

Дети с низким уровнем освоения коммуникативных умений, как правило, попадают в группу «непринятых» и «изолированных». Для детей игровая деятельность является условием развития их личности и интеллекта, но нарушения речи влияет на игровую деятельность детей, определяет особенности поведения в игре. Детям трудно выразить свою мысль, перед ними всегда возникает страх – быть высмеянным сверстниками, хотя правила игры им понятны и доступны. Из-за своего страха дети стараются держаться в стороне, либо играют с детьми выполняя подчиненные роли. Даже после логопедической коррекции, когда ребенок усваивает нормы родного языка, то в игре он не использует полученные навыки.

Игра таких детей включает только действия с предметами, так как у них слабо развиты игровые навыки. Неудачные попытки общения со сверстниками приводят к вспышкам к агрессии.

Нередко игры могут приобретать неорганизованные формы. Это связано с тем, что таких детей характеризует крайняя возбудимость, связанная с неврологической симптоматикой.

Навыки совместной деятельности у детей не сформированы, они зачастую не могут занять себя никаким делом.

Давно доказано, что самооценка играет значительную роль в коммуникации детей. У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, как правило, самооценка занижена. Из-за такого уровня самооценки дети нерешительны, недоверчивы, малообщительны, скованы в действиях. Для таких детей характерна чувствительность, заплакать в любой момент – это норма. Также отмечается тревожность, отказ от решения сложных задач без поддержки взрослого и острая необходимость, чтобы взрослый всегда был им доволен. Ребенок боится приступать к новому заданию из-за страха, что не все правильно понял, со стороны это выглядит, как медлительность.

Такие дети, чаще всего, попадают в категорию отверженных, имеют низкий социальный статус в группе сверстников, как следствие, не имеют друзей.

У большинства детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями отмечается ситуативно-деловая форма сотрудничества, что для нейротипичных детей характерно в возрасте двух-четырех лет. Общение со взрослыми в игровом процессе – наиболее предпочитаемый вид общения, содержание которого, по общей структуре, является довольно бедным. Для данного вида коммуникации, также, характерна недостаточная структурированность используемой речи. У преобладающего количества детей, имеющих речевые нарушения, культура общения является несформированной: в общении со взрослыми, они, зачастую, могут действовать на равных, использовать крик, быть требовательными, не ощущать чувства дистанции.

У некоторых детей с нарушениями речи преобладает внеситуативно познавательная форма общения. Они с радостью отзываются на предложение взрослого о прочтении книги, внимательно слушают легкие тексты, но организовать с ними беседу о прочитанном трудно: чаще, дети не задают вопросов по содержанию, из-за недостаточной сформированности монологической речи, не владеют навыком пересказа. Для таких детей характерно перескакивание с одной темы на другую, даже при наличии интереса в общении со взрослым, познавательный интерес таких детей носит кратковременный характер и разговор не может длиться более 5-7 мин. Большинство детей данной категории старается уединиться от взрослых. Они замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними.

Гаркуша И. Ф. в своих исследованиях отмечает, что:

- у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи имеются нарушения общения, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения у детей старшего дошкольного возраста ситуативно-деловая, что характерно для нормально развивающихся детей двух-четырехлетнего возраста[19].

В анализе исследования речевой коммуникации дошкольников с недоразвитием речи О. С. Павловой, были выявлены особенности: в группах с детьми с нарушениями речи работают те же закономерности, что и в коллективе нейротипичных детей, то есть уровень благоприятности взаимоотношений достаточно высок, число «предпочитаемых» и «принятых» детей превалирует числу «непринятых» и «изолированных». Между тем дети не могут дать ответ о причинах своего выбора друга. Часто дети

ориентируются не на собственное личностное отношение к сверстнику, а на выбор и оценку его педагогом [42].

В игровой деятельности ярче всего проявляются взаимоотношения детей. Сначала они играют рядом, не вступая активно во взаимодействие. Однако уже можно пронаблюдать постоянные избирательные отношения. В случае возникновения конфликтов между детьми, можно выделить основную причину – из-за игрушек. То, как к ребенку будут относиться в группе сверстников в большинстве случаев решается отношением к ребенку педагога.

Подводя итоги, важно отметить, что нарушение речевого и познавательного развития в комплексе, значительно затрудняет формирование у детей полноценных коммуникативных связей, что в дальнейшем приводит к отделению этих детей в детском коллективе.

1.3. Условия дошкольного инклюзивного образования

В соответствии с Законом об образовании, инклюзивное образование представляет собой обеспечение равного для всех обучающихся доступа к образовательным услугам, с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся.

Инклюзивное образование ориентировано на детей с:

- * С задержкой психического развития;
- * С легкой умственной отсталостью;
- * С нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы;
- * Слабослышащих детей;
- * Слабовидящих детей;
- * С речевыми нарушениями

- * С нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- * С расстройствами аутистического спектра.

В процессе обучения и воспитания детей, относящихся к перечисленным категориям, необходимо руководствоваться следующими нормативно-правовыми актами:

- * Конвенция ООН «О правах инвалидов»;

- * Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012;

- * Письмо Минобрнауки РФ от 10 февраля 2015 г. NBK-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»;

- * Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

- * Приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»,

и другими правовыми актами.

Н. Н. Малафеев выделяет следующие принципы инклюзивного образования:

- Принцип индивидуального подхода. Данный принцип подразумевает выбор методов, форм и средств проведения обучения и воспитания ребенка с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка в группе. Индивидуальные развивающие программы построены на основе диагностики функционального состояния детей и подразумевают разработку индивидуальной стратегии для обеспечения развития каждого отдельного ребенка. С учетом индивидуального подхода, предполагается выстраивание не только лишь внешнего отношения к нуждам ребенка, но и предоставление возможности индивидуальной самореализации - самому ребенку;

- Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Необходимым и важным, с целью обеспечения успешной реализации системы инклюзивного образования, является устройство условий для проявления ребенком самостоятельной активности. Следование данному принципу позволяет обеспечить условия для формирования социально активной личности, являющейся субъектом собственного развития и значимой, в социальном плане, деятельности. В случаях проявления односторонней активности со стороны взрослого окружения, заботящегося о ребенке, исходя из представлений о том, что особенности его развития не позволяют ему реализовывать свои возможности, происходит формирование «выученной беспомощности», феномена, когда ребенок постоянно находится в ожидании внешней активности, сам, при этом, оставаясь пассивным. Так же происходит в случаях с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ. Такие родители могут находиться в ожидании помощи, или же активно добиваться льгот со стороны государства, не принимая во внимание собственные возможности, позволяющие обеспечить участие ребенка в общественной деятельности;

- Принцип введения в учебный процесс всех участников. Данный принцип подразумевает создание необходимых условий для взаимопонимания и обеспечивающих принятие детьми друг друга. Преследуемой целью является достижение гармоничного и ценного с точки зрения отдачи взаимного общения;

- Принцип междисциплинарного подхода. Многообразие индивидуальных характеристик, присущих разным детям, влечет необходимость применения данного подхода к выбору и разработке методов и средств воспитательной и обучающей деятельности. Специалисты, осуществляющие работу с группой, на регулярной основе проводят диагностику каждого ребенка и путем обсуждения вырабатывают

образовательный план действий, направленный как на группу в целом, так и на каждого ребенка в отдельности;

- Принцип обеспечения многообразия при организации учебного и воспитательного процесса. Обеспечение включения в инклюзивные группы детей, имеющих различные особенности развития, подразумевает вариативную развивающую среду. Другими словами, важно обеспечение необходимыми развивающими и дидактическими пособиями и средствами обучения;

- Принцип партнерства в процессе взаимодействия с членами семьи. Эффективность усилий педагогов может быть обеспечена только лишь при поддержке со стороны родителей. Задачей специалиста, в данном случае, является установка доверительных партнерских отношений с членами семьи ребенка, внимательное отношение к запросам родителей, к тем моментам, которые, на их взгляд, важны и необходимы, на данный момент, для их ребенка, обеспечение договоренности о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

- Принцип динамики в развитии модели образования в детском саду. Модель детского может быть изменена, включением новых структурных подразделений, наймом специалистов, применением новых развивающих методов и средств.

С 1 января 2014 года вступил в силу «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (ФГОС ДО) (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155). В тексте документа говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе, это касается и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Положения ФГОС ДО призваны обеспечить реализацию принципов инклюзивного обучения и, непосредственно, инклюзию детей в рамках дошкольного учреждения.

В ФГОС ДО были учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей.

В тексте документа, среди основных принципов дошкольного образования, следует особо выделить некоторые из них, которые важно учитывать, при разработке образовательной программы дошкольного учреждения, где обучаются дети с ОВЗ, в первую очередь:

- всеобъемлющее, полное прохождение всех основных этапов детства, обогащение процесса развития ребенка;
- создание образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей. При данном подходе, каждый ребенок должен сам становиться активным в вопросах выбора содержания образования, должен становиться субъектом образования;
- сотрудничество и содействие детей и взрослых, важность признания ребенка полноправным участником образовательного процесса;
- развитие познавательных интересов и действий ребенка в разных видах деятельности;
- возрастное соответствие дошкольного образования (п.1.4 ФГОС ДО).

В рамках целей Стандарта предусмотрено предоставление государством одинаковых возможностей получения качественного дошкольного образования для любого ребенка, а также, обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования, учитывая обязательные требования к условиям реализации программ, их структуре и результатам освоения.

К задачам ФГОС ДО по отношению к детям с ОВЗ можно отнести:

- защиту и укрепление физического и психического состояния здоровья (сюда же следует отнести эмоциональное благополучие детей);
- предоставление одинаковых возможностей с целью полноценного развития каждого из детей, в дошкольный период, вне зависимости от

психофизиологических и иных особенностей (включая ограниченные возможности здоровья);

- создание благоприятных условий развития детей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и склонностей, развития способностей, а также, творческого потенциала каждого отдельного дошкольника - как субъекта образовательных отношений со сверстниками, сверстниками, взрослыми и окружающим миром;

- обеспечение вариативности и следование принципам разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, использование возможностей формирования Программ разноплановой направленности, учитывая образовательные потребности, способности и состояние здоровья детей;

- формирования социокультурной среды, которая будет соответствовать возрастным, индивидуальным, физиологическим и психологическим особенностям детей;

Совместное обучение дошкольников с разным уровнем стартовых возможностей, безусловно, является допустимым, в обстоятельствах, когда в образовательном учреждении созданы специальные условия организации воспитательного и учебного процесса.

Под специальными условиями следует понимать: использование специализированных образовательных программ и методов обучения и воспитания; применение специальных учебных материалов, пособий и дидактических материалов, специализированных технических средств обучения коллективного и индивидуального использования; обеспечение услугами ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую помощь технического характера; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение доступа в здание ДОО и иные условия, без соблюдения которых не представляется

возможным, или осложнено полноценное освоение Программ обучающимися с ОВЗ.

Необходимым является реформирование образовательных организаций и проведение перепланировки учебных помещений таким образом, чтобы они стали в полной мере отвечающими нуждам и потребностям всех, без исключения, обучающихся.

Таким образом, в настоящий период времени, происходит активное создание условий внедрения системы инклюзивного образования, ведется подготовка кадрового состава, разработка нормативно-правовой базы, идет отбор средств для обеспечения реализации инклюзивной практики.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Анализ методик исследования межличностных отношений для детей дошкольного возраста

При исследовании межличностных отношений у взрослых широко используются вербальные методы. Для детей дошкольного возраста использовать вербальные методы не всегда эффективно, так как их ответы не всегда соответствуют реальному отношению к окружающим. Методики для исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста условно делят на субъективные и объективные.

Для группы дошкольников из объективных методов, чаще всего используют метод наблюдения. Данный метод идеально подходит для анализа детских отношений. При помощи наблюдения можно проанализировать особенности поведения отдельных детей, их отношения в окружающем социуме в естественных для ребенка условиях. При использовании данной методики, мы анализировали на следующие показатели:

- инициативность;
- чувствительность к воздействиям сверстника;
- преобладающий эмоциональный фон.

Вышеперечисленные показатели интерпретируются следующим образом:

Инициативность:

- отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими — 0 баллов;

- слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми — 1 балл;

- средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым — 2 балла;

- высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предполагает различные варианты взаимодействия — 3 балла.

Следующий показатель - чувствительность к воздействиям сверстника:

- отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстника — 0 баллов;

- слабая: ребенок лишь изредка реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру — 1 балл;

- средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников — 2 балла;

- высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия — 3 балла.

Последний наблюдаемый показатель — преобладающий эмоциональный фон:

- негативный — 0-1 баллов;

- нейтрально-деловой — 2 балла;

- позитивный — 3 бала.

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволяет более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам. Сумма баллов за все критерии позволяет оценить уровень развития коммуникативных качеств:

- 0-3 балла — низкий уровень, отсутствие или слабо выраженная инициативность может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Отсутствие

чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. Негативный эмоциональный фон.

- 4-6 баллов — средний уровень, говорит о нормальном уровне развития потребности в общении, тем не менее, у детей возможны комплексы, боязнь, стеснение общения со сверстниками. Эмоциональный фон — нейтрально-деловой.

- 7-9 баллов — высокий уровень свидетельствует о высоком уровне потребности ребенка в общении со сверстниками. Положительный эмоциональный фон.

На эмоциональный фон чаще не обращается должного внимания, хотя он является значимой характеристикой общения. В случае преобладания негативного фона, ребенок становится раздражительным. В его поведении зачастую наблюдаются драки, он может оскорблять сверстников и драться. Для такого ребенка необходимо уделять особое внимание. В случае преобладания положительного фона, или когда эмоции сбалансированы, ребенок находится в позитивном настроении, что способствует улучшению межличностных контактов.

Методы, относящиеся к субъективным, как правило, имеют проективный характер. Они направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношений к другим детям.

Из группы субъективных методов нами были использованы следующие методики «Цветовой тест отношений» А. И. Лутошкиной и метод проблемных ситуаций «Одень куклу».

Методику «Цветовой тест отношений» проводят во время индивидуальной беседы. Ребенку предоставляется белый лист бумаги, цветные карандаши (синий, красный, зеленый, черный, фиолетовый

коричневый, желтый). Детям предлагается для каждого ребенка в исследуемой группе выбрать определенный цвет карандаша.

Далее проводилась интерпретация эмоционально-личностного значения каждой цветовой ассоциации, на основе чего составляется представление о содержательных особенностях отношения.

«Личностные» характеристики цветов, входящих в ЦТО:

1. Синий: честный, справедливый, невозмутимый, добросовестный.
2. Зеленый: черствый, самостоятельный, невозмутимый.
3. Красный: отзывчивый, решительный, энергичный, напряженный, чувствительный, сильный, обаятельный, деятельный.
4. Желтый: разговорчивый, безответственный, открытый, общительный, энергичный, напряженный.
5. Фиолетовый: несправедливый, неискренний, эгоистичный, самостоятельный.
6. Коричневый: уступчивый, завистливый, спокойный, добросовестный, расслабленный.
7. Черный: непривлекательный, молчаливый, упрямый, замкнутый, эгоистичный, независимый, враждебный, нелюдимый.
8. Серый: нерешительный, вялый, расслабленный, неуверенный, несамостоятельный, слабый, пассивный.

В нашем исследовании мы создавали естественные эксперименты, то есть использовали метод проблемных ситуаций. В исследовании была использована игра «Одень куклу». В игре принимали участие по 6 детей и один педагог. Детям были предоставлены бумажные куклы, которых нужно было собрать на праздничный бал. Для каждого ребенка был конверт с деталями кукольной одежды, но детали от одной куклы были перепутаны по разным конвертам. Детям предлагалось собрать свою куклу на праздник. Но, начиная работу, дети понимали, что все детали перепутаны по конвертам: в одном оказалось три рукава и один ботинок, в другом — три разных ботинка,

но ни одного носка. Таким образом, возникала ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети были вынуждены обращаться друг к другу за помощью, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей.

Используемые методики помогают выявить определенные тенденции в развитии отношения ребенка к сверстникам. Использование данных методик будет способствовать своевременному выявлению детей, представляющих своеобразную группу риска в развитии проблемных форм межличностных отношений.

2.2. Организация констатирующего этапа эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения — детский сад №39 г. Екатеринбург. Для проведения эксперимента нами были выбраны группы детей по 6 человек старшего дошкольного возраста от 5 до 6 лет.

Дети первой экспериментальной группы имеют тяжелые нарушения речи, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией. Два ребенка с речевым диагнозом — ОНР I уровня с моторной алалией, один ребенок — ОНР II уровня и два ребенка — ОНР III уровня с дизартрией, один ребенок — ОНР III уровня с боковым астигматизмом.

Дети второй экспериментальной группы не имеют тяжелых нарушений речи. В их составе: четыре ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, два ребенка не имеют речевого диагноза.

Обследование проводилось в марте 2017 года. Из беседы с педагогами было выявлено, что на момент обследования дети уже два года обучались вместе.

При организации исследования не было проблем со второй группой: дети активно работали как в групповой, так и в индивидуальной форме; для данной группы все задания были понятны. Работа протекала быстро и продуктивно. При работе с первой исследуемой группой столкнулись со следующими проблемами: дети постоянно отвлекались, смотрели по сторонам, не могли усидеть на месте, это значительно затрудняло объяснение задания. При проведении методик, детям было сложно объяснить свой выбор. Для диагностического обследования было выделено несколько дней, из-за особенностей развития данной группы детей.

С каждым ребенком были проведены выбранные методики. Исследование включало как групповые, так и индивидуальные формы работы.

На данном этапе эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. формировать экспериментальную выработку испытуемых;
2. осуществить отбор и обоснование диагностического инструментария;
3. провести диагностику уровня информированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня межличностных отношений у дошкольников с ТНР были использованы следующие методики:

- метод наблюдения;
- методика «Цветовой тест отношений» А. И. Лутошкиной.;
- метод проблемных ситуаций «Одень куклу».

По результатам диагностического обследования были выводы, с которые представлены ниже.

При анализе взаимосвязи степени коммуникативных нарушений и переживания речевого дефекта исследуемых можно разделить на три группы. Дошкольники из первой исследуемой группы не проявляли переживания из-за речевого дефекта, трудностей при речевом контакте не наблюдалось. Они активно вступали во взаимодействие с окружающими, как взрослыми, так и сверстниками, активно использовали невербальные средства общения. Во второй группе дети испытывали некоторые затруднения при установлении контакта. Эти дети не стремились к общению, односложно старались отвечать на вопросы, ситуаций, требующих использования речи, старались избегать. В игре чаще использовали невербальные средства общения. В третьей группе у детей наблюдался речевой негативизм. Он проявлялся в отказе от общения, замкнутости. Дети проявляли агрессию. Зафиксирована заниженная самооценка.

Опишем более подробно результаты по каждой используемой методики.

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По каждой из используемых методик мы получили следующие результаты:

по результатам исследования метода наблюдения был выявлен уровень развития коммуникативных качеств. В первой группе 17% детей имеют низкий уровень развития коммуникативных качеств, 33% имеют средний уровень, 50% имеют высокий уровень. Во второй исследуемой группе 50% детей имеют средний уровень, 50% - высокий уровень.

Таблица 1

**Протокол обследования первой исследуемой группы по методу
наблюдения**

Ф.И. параметр	Тимофей	Костя	Клим	Лев	Вика	Маша
инициативность	0	0	1	2	3	2
Чувствительность к воздействиям сверстника	1	2	2	2	3	3
Эмоциональный фон	1	2	2	3	3	2
Итог:	2	4	5	7	9	7

Таблица 2

**Протокол обследования второй исследуемой группы по методу
наблюдения**

Ф.И. параметр	Маша	Злата	Яна	Ксюша	Артем	Арсений
инициативность	3	2	3	2	1	2
Чувствительность к воздействиям сверстника	3	3	3	2	2	2
Эмоциональный фон	3	3	3	2	3	2
Итог:	9	8	9	6	6	6

Представим полученные данные в процентах.

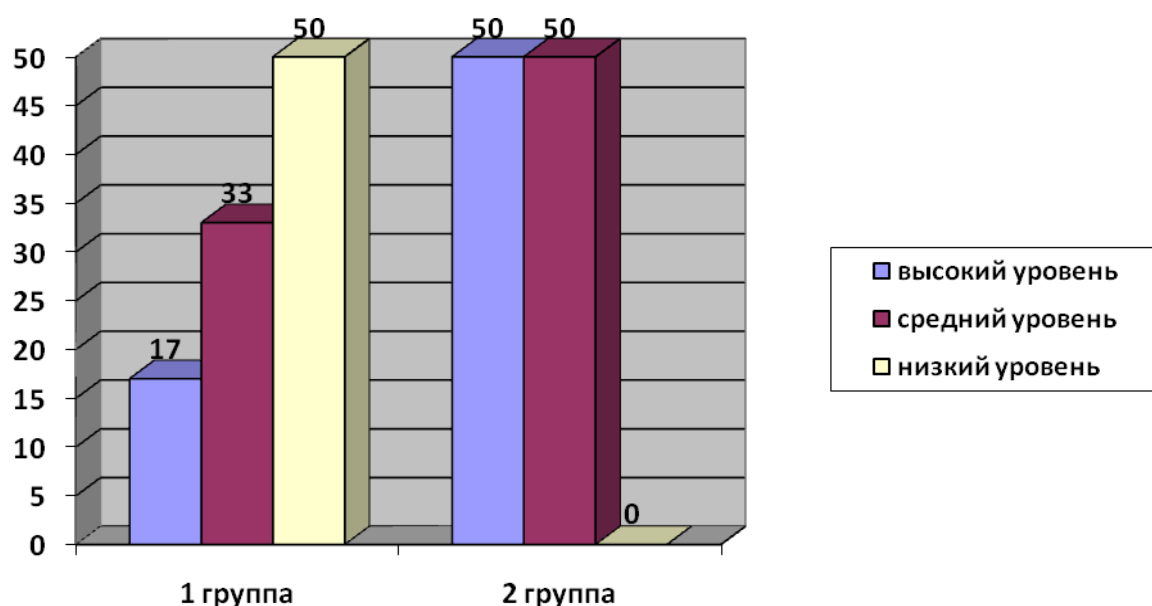


Рис.1. Анализ результата метода наблюдения

Для второй экспериментальной группы критерием выбора друга было наличие общего интереса или положительные качества сверстников, проявляющихся в совместной деятельности. Дети данной группы взаимодействовали друг с другом, обращались, предлагали совместное времяпрепровождение. Чаще дети находились в хорошем настроении, что тоже привлекало окружающих к взаимодействию.

Первая экспериментальная группа не смогли объяснить причин своего выбора. Детям было трудно общаться со сверстниками, из-за того, что их не понимают. Из-за недопонимания, дети находились в угнетенном состоянии. Сами инициатором игр не являлись, но часто поддерживали инициативу одноклассников.

При помощи методики «Цветовой тест отношений» А. И. Лутошкиной мы изучили эмоциональные компоненты каждого ребенка друг к другу. Чем выше уровень эмоциональной привлекательности, тем с более предпочитаемым цветом он ассоциируется. Мы определили, что среди

некоторых обучающихся наблюдается взаимная согласованность в выборе цвета.

Если разделить цвета, на основе их характеристик на уровни межличностных отношений, то можно выделить три уровня:

1. низкий уровень (черный, серый);
2. средний уровень (зеленый, фиолетовый, коричневый);
3. высокий уровень (желтый, красный, синий).

Таблица 3

***Протокол обследования первой исследуемой группы по методике
«Цветовой тест отношений» А. И. Лугошковой***

Ф.И. кто выбирал Ф.И. кого	Тимофей	Костя	Клим	Лев	Вика	Маша
Тимофей						
Костя						
Клим						
Лев						
Вика						
Маша						

Таблица 4

***Протокол обследования второй исследуемой группы по методике
«Цветовой тест отношений» А. И. Лугошковой***

Ф.И. кто выбирал Ф.И. кого	Маша	Злата	Яна	Ксюша	Артем	Арсений
Маша						

Продолжение таблицы 4

Злата						
Яна						
Ксюша						
Артем						
Арсений						

Представим полученные данные в процентах.

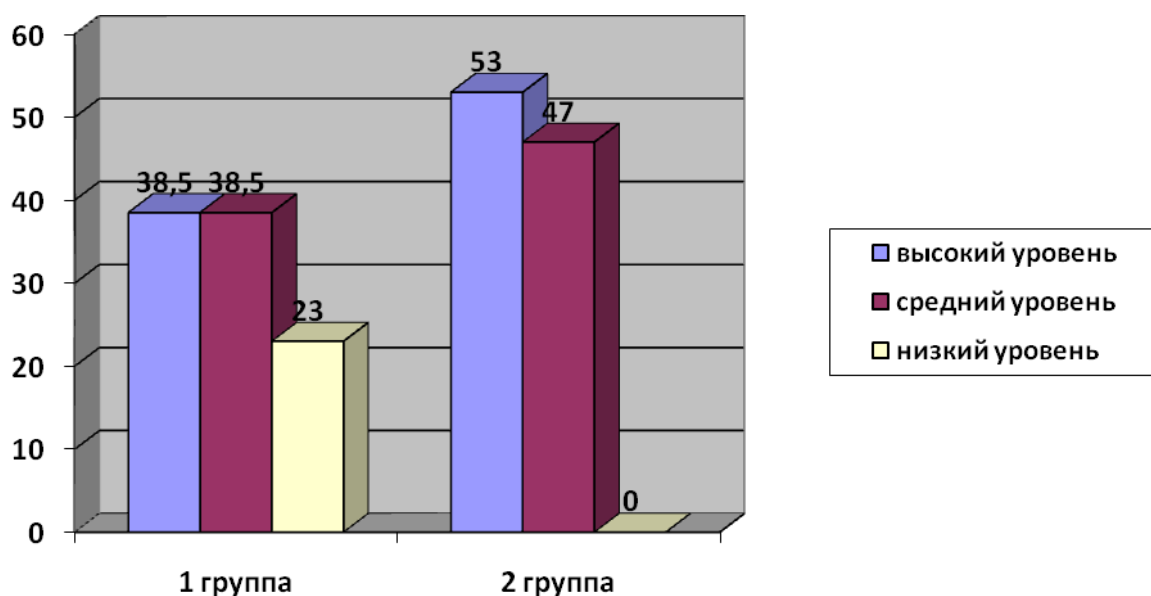


Рис.2. Сравнительный анализ результата методики «Цветовой тест отношений»

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что во второй группе межличностные отношения сформированы на более высоком уровне, чем в первой группе, поэтому для детей первой группы необходима коррекционная работа для увеличения уровня межличностных отношений.

Последней используемой методикой была методика «Одень куклу». В данной методике оценивали уровень эмоционального включения ребенка, тип поведения действия сверстника, характер и степень проявления эмпатии сверстнику, а также, характер и уровень проявления просоциальных форм поведения. Каждый критерий оценивался от 0 до 4 баллов. По результатам диагностики получили следующие результаты.

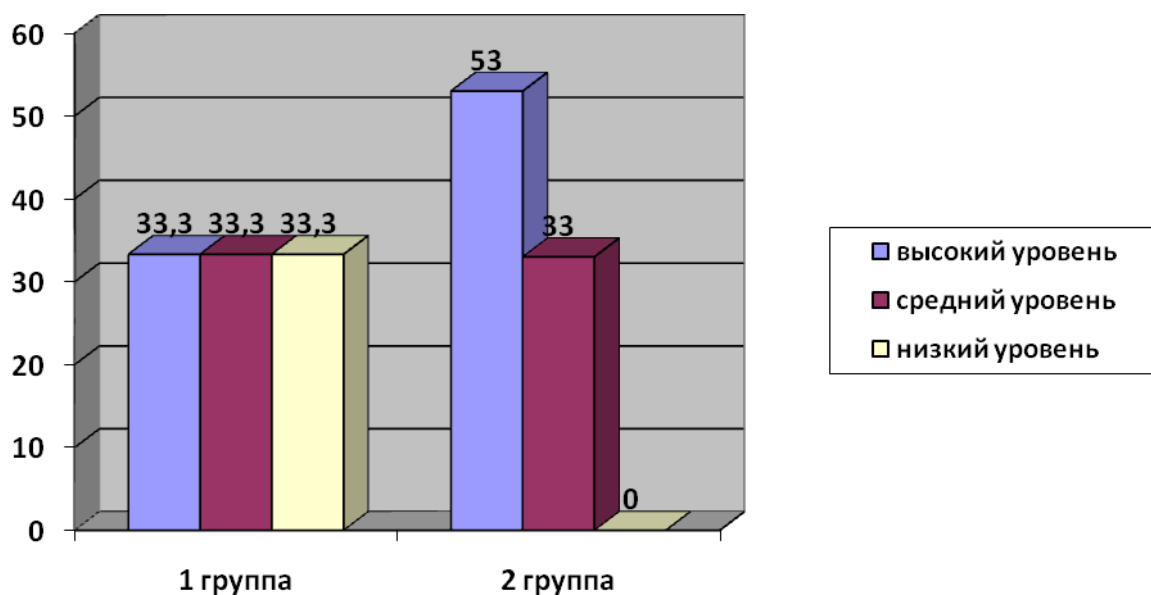


Рис.3. Сравнительный анализ результата методики «Одень куклу»

Дети в обеих группах проявляют интерес к сверстнику, но степень заинтересованности отличается. В первой группе дети проявляют интерес периодически, бегло, практически не задают вопросы и не комментируют происходящую ситуацию. Неохотно принимают конструктивную критику, успех одноклассника принимают, как свое поражение. Неохотно, под давлением сверстника могут уступить детали, но в ответ ждут благодарности. Во второй группе дети активно включаются в действия сверстника. Они помогают ему советом, подсказывают, выражают словесную поддержку.

Дети радостно принимают положительные оценки и адекватно реагируют на замечания. Радуются за успехи других детей и их похвалу.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей первой исследуемой группы необходимо создать благоприятные условия для формирования оптимальных межличностных отношений между детьми в группе.

ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГР

3.1. Игра как метод формирования межличностных отношений

Несмотря на то, что игра является привычным в нашем понимании явлением, неоднородность данного явления порождает сложности не только при попытках выработать единые основания для классификации игр, но и при желании дать максимально точное и исчерпывающее определение игры как таковой.

Тем не менее, принимая во внимание характер, формы, цели и особенности игровой деятельности, под игрой следует понимать особый вид непродуктивной, в прямом смысле этого слова, деятельности, различной по степени регламентации, в одних случаях, выстраиваемой в строго заданных извне рамках, в иных - наделяющей субъектов данной деятельности максимальной степенью свободы и имеющей, в контексте педагогической науки, целый ряд целей: от развлечения и снятия нагрузки – до выполнения воспитательных и обучающих задач, а также, формирования межличностных отношений.

Продолжая разговор о многообразии подходов к классификации форм игровой деятельности, следует отметить, что набор оснований для проведения классификации, в случае отдельно взятой теории, диктуется исходной концепцией, которой придерживается исследователь. Так, например, Ф. Фребель первым среди педагогов предложил тезис об игре – как об особом средстве реализации воспитательного процесса. В основу классификации им был заложен принцип дифференцированного воздействия

игрового процесса на развитие умственных способностей (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры). [43].

Дифференциация игр по характеру их педагогического воздействия присутствует и в трудах немецкого психолога К. Гросса. Умственные, сенсорные, подвижные и развивающие волю, игры отнесены им к так называемой группе «игр обычных функций». Ко второй группе игр, в соответствии с классификацией К. Гросса, относятся «игры специальных функций», представляющие собой различные упражнения, преследующие целью – совершенствование инстинктов (семейные игры, игры в охоту и др.) [43].

В отечественной дошкольной педагогической науке устоялась классификация детских игр, основанная на степени творчества и самостоятельности детей в игровом процессе. Пионером описанного подхода к классификации был П. Ф. Лесгафт. Впоследствии, его идея получила свое развитие в работах Н. К. Крупской. По мнению П. Ф. Лесгафта, дошкольный возраст является периодом имитации новых впечатлений, а также, их осознания в процессе умственного труда. Присутствующее у ребенка в течение первых шести-семи лет жизни, стремление к осмыслению и отражению явлений окружающей действительности, находит свое удовлетворение в играх, которые, по своей сути и содержанию носят подражательный (имитационный) характер, а по характеру организации – являются самостоятельными; регламентация игрового процесса со стороны взрослых – отсутствует. В более старшем, школьном возрасте, дети, наоборот, охотнее играют в специально созданные игры, в случае с которыми, игровой процесс регламентирован как по форме, так и по содержанию. Таким образом, П. Ф. Лесгафт делит детские игры на две группы: подражательные (имитационные) и подвижные (игры с правилами). Отнесение П. Ф. Лесгафтом отдельной категории игр к определенному

возрасту для современных педагогов может показаться несостоятельным и «оторванным» от современных реалий, когда регламентированные игры с правилами занимают одно из ключевых мест в педагогическом процессе, начиная с младших групп детского сада. Но, следует помнить, что в годы, когда П. Ф. Лесгафтом, в его книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» была предложена приведенная выше классификация, положение было совсем иным. В России тех лет, количество детских садов было незначительным и дети до 8 лет как правило воспитывались в домашних условиях, в связи с чем, период подвижных игр зачастую начинался лишь в школьном возрасте [22].

Н. К. Крупская, в своих работах, при делении детских игр на группы, руководствуется тем же принципом, что и П. Ф. Лесгафт, но называет данные группы несколько иначе: игры, придуманные самим детьми и игры, придуманные взрослыми. Первые назывались Автором творческими, подчеркивая их ключевую особенность – самостоятельный характер. Данное название сохранилось в традиционной для дошкольной педагогики классификации игр. Другую группу, так же, как и у П. Ф. Лесгафта, составляют игры с правилами [22].

Современной отечественной педагогической наукой к категории творческих игр относятся сюжетно-ролевые, строительные и игры-драматизации. К кругу игр с правилами относятся дидактические и подвижные игры.

Так называемые строительные игры помогают детям понять окружающий мир сооружений и механизмов, созданных руками человека. Таким образом, предпосылки возникновения данной категории игр совпадают с предпосылками возникновения сюжетно-ролевых игр. Если в случае с сюжетно-ролевой игрой происходит моделирование сферы человеческих взаимоотношений, то в процессе строительной игры «отражается» сфера созидания, например, создания строительных

сооружений. Строительная игра несет в себе определенную интеллектуальную задачу, требующую решения (как построить?), которую ребенок решает посредством определенных действий, при помощи имеющихся материалов. Расширение границ понимания детей в отношении предметов и явлений окружающего рукотворного мира, а также, развитие коммуникативных умений и технических навыков, ведет к появлению коллективных строительных игр.

Театрализованные, или игры-драматизации представляют собой одну из разновидностей творческих игр. В играх такого плана, дети выражают собственные эмоции и переживания, осваивают их в процессе игровой деятельности и при непосредственном контакте друг с другом.

К классификации игр-драматизаций, в свою очередь, также существует несколько подходов. Некоторые из ученых относят игру-драматизацию к категории сюжетно-ролевых игр, но с оговоренными особенностями. Так, с точки зрения Д. В. Менджерицкой, игровой процесс данных игр представляет собой разыгрывание различных сказок и рассказов. Таким образом, в игровом процессе происходит синтез восприятия того или иного произведения и сюжетно-ролевой игры. В пояснении Н. С. Карпинской, драматизировать – означает представить и разыграть в лицах литературное произведение, с сохранением изначальной последовательности эпизодов сюжета [46].

Другие исследователи относят игры-драматизации к категории театрализованных игр. Например, с точки зрения Л. С. Фурминой, игры-драматизации – это игры-представления, в процессе которых, в лицах, с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, позы, и др. воссоздаются определенные образы, и разыгрывается конкретное литературное произведение [23].

Как бы ни казалось на первый взгляд, в приведенных выше определениях нет противоречий. В игре-драматизации, как и в сюжетно-

ролевой игре присутствуют сюжет, роли и действия исполнителей. Также, для нее характерно присутствие игровых предметов, масок, декораций, развернутой системы взаимоотношений между субъектами игрового процесса, сочетание реальных и ролевых отношений и действий, самоорганизация и самостоятельность детей. В ходе игрового процесса, дети эмоционально проживают проблемные ситуации, изучают внутренний смысл поступков героев сюжета, происходит формирование воображаемого образа и оценочного отношения к персонажу.

Структура подвижных игр включает в себя игровые действия, свод правил и материал, а зачастую, так же, роли и сюжет. Правила, при проведении игр этой категории, сформулированы и известны до начала игрового процесса. С подчинением правилам связано развитие произвольных движений, например, когда необходимо сдержать побуждение (не убегать от «медведя» до заданного сигнала), затормозить действия (как, например, в игре «День и ночь»), или же изменить действия по сигналу ведущего, как, например, в игре «Море волнуется». В играх-эстафетах, играх-соревнованиях старший дошкольник обучается придерживаться цели деятельности, осуществлять свои действия по инструкции взрослого наставника, держать под контролем свои действия и поведение.

Отдельно следует выделить такой особый вид игровой деятельности – как дидактическую игру. Игры, относимые к данной категории, создаются целенаправленно и преследуют обучающие цели. Учебный процесс, в данном случае, строится на основе игровой и дидактической задач. В процессе дидактической игры, дети не только приобретают новые знания, но, кроме этого, происходит обобщение и закрепление полученных знаний. У дошкольников активно развиваются процессы познания и способности, дети усваивают общественно-выработанные средства и способы умственной деятельности. Результатом дидактической игры выступает решение игровой

и дидактической задач. Наличие сюжета и роли в процессе дидактической игры не является обязательным.

Одной из распространенных в последнее время, также, является классификация детских игр, представленная С. Л. Новоселовой.

По мнению автора данного подхода к классификации, игры следует разделять на:

- Самостоятельные, или, другими словами, игры, возникающие по инициативе детей (к ним можно отнести, сюжетно-отобразительные, самостоятельные сюжетные игры, театрализованные и другие).

- Игры, возникающие по инициативе взрослых, внедряемые – как игровой процесс, с образовательными и воспитательными целями (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные, интеллектуальные и подобные).

- Игры, источником которых являются исторически-сложившиеся традиции этноса (народные игры). Такого рода игры могут возникать как по инициативе взрослых, так и по инициативе детей старшего по отношению к дошкольникам возраста. Игры этой категории часто лежат в основе обучающих игр [43].

Приведенные выше теории и подходы к проведению классификации игр ни в коей мере не являются исчерпывающими. Еще раз хотелось бы вернуться к неоднородному характеру природы игры – как сложного явления. И присущая данному феномену сложность не позволяет выработать единый всеобъемлющий подход. Попытки сформировать такого рода классификацию, неизбежно будут становиться предпосылками к возникновению сложных структур, с множеством критериев и ответвлений. Возможно, целесообразным является применение той или иной систем классификации, в соответствии с задачами и целями, преследуемыми в каждой конкретной ситуации.

В контексте темы представленной работы, не умаляя значимости иных форм влияния игрового процесса на развитие ребенка, необходимо сделать акцент на игровом процессе – как методе формирования межличностных отношений среди детей дошкольного возраста.

Опыт отношений с другими членами человеческого общества зарождается и получает наиболее интенсивное развитие в детском возрасте. Этот опыт, по своей сути, является первым обширным опытом такого характера, появляющимся в жизни человека и то, каким он будет - не только становится своего рода фундаментом для последующего развития личности, но и, в существенной степени, может определять самосознание человека, отношение к миру, особенности и привычки поведения, а также, самочувствие в обществе. Вопрос зарождения и становления межличностных отношений невероятно актуален и его важность сложно переоценить, поскольку множество деструктивных явлений среди молодого поколения, которые наблюдаются в последнее время (жестокость, отчужденность, агрессия) зачастую могут иметь истоки как раз в раннем дошкольном детстве.

В связи с тем, что игровой процесс для детей дошкольного возраста является наиболее естественным способом времяпрепровождения, сочетает в себе как развлекательную, так и воспитательную, обучающую составляющую, важно не упускать из вида игру – как инструмент, метод формирования навыков межличностного общения у детей.

Поскольку, в процессах, выстраиваемых в ходе большинства игр дети, так или иначе, вынуждены выстраивать коммуникационные связи друг с другом, можно отметить, что практически любые игры влияют на формирование межличностных отношений среди сверстников. В описанном контексте, что касается различий, следует говорить лишь о степени оказываемого влияния и значимости данного влияния в процессе развития ребенка.

Общение ребенка со сверстниками происходит в процессе игры. В игре дети утверждают свои деловые и волевые качества, с радостью переживают успехи и горько страдают в случае неудач. В процессе общения детей друг с другом появляются цели, которых непременно следует достигать. Этому требуют сами условия игры. Обучение ребенка происходит благодаря включению в игру, сосредоточению на предметах, присутствующих в игровой ситуации, на сюжете разыгрываемых действий. Если эмоционально ребенок не готов или не желает быть внимательным к требованиям игровой ситуации, если не готов считаться с условиями игры, он изгоняется сверстниками. Потребность в общении со сверстниками, в эмоциональном поощрении с их стороны, вынуждает ребенка к целенаправленному запоминанию и сосредоточению. Целенаправленность, способность к усилию воли - необходимые для развития личности качества. В это время закладывается опыт как игровых, так и реальных взаимоотношений в основу особого свойства мышления, которое будет позволять рассматривать ситуацию с позиции другого человека, предвидеть его возможное поведение и на этой основе выстраивать собственные действия. В данном случае, речь идет о рефлексивном мышлении.

В игре создаются возможности для контролирования осуществления коммуникативных связей, что положительно влияет на развитие рефлексии дошкольников.

Воспитательная и развивающая ценность игр, объем формируемых навыков и опыта ребенка, безусловно, зависит от сложности сюжета, правил и условий игрового процесса, который, в свою очередь, не может не учитывать возраст участников. Так, для детей 2-3-летнего возраста подходят первые игры-забавы и детские хороводы. Эти игры созданы по образцу народных, и несут в себе элементы фольклора и культуры народов. Малышей они привлекают тем, что отвечают их потребностям в движении и общении. Воспитателю же они помогают добиться симпатии и доверия со стороны

детей. Игры такого плана помогают ребенку стать открытым для личностных и деловых контактов со взрослым, а открытость, в свою очередь, становится важной предпосылкой для формирования личности ребенка.

В процессе взросления детей, сложность игрового процесса, а соответственно, и объем, ценность приобретаемых навыков многократно возрастают, но не следует забывать, что основы закладываются на уровне самых простых сюжетов.

Наибольшей степенью влияния на формирование навыков межличностного общения обладают сюжетно-ролевые игры.

В ходе игрового процесса прослеживается две нити отношений между сверстниками:

- игровые, определяемые правилами и сюжетом игры;
- реальные взаимоотношения детей, проявляемые по ходу игрового процесса.

Эти отношения являются своего рода основой детского общества, а игра, таким образом, становится формой организации жизни ребят.

Сюжетно-ролевые игры являются основным видом игр детей дошкольного возраста. В процессе развития сюжета таких игр, дети постепенно переходят от простых, незамысловатых сценариев – к сложным, самостоятельно смоделированным сюжетам, впоследствии охватывающим, практически все сферы окружающей действительности. В данном случае, в ходе игрового процесса, дети учатся играть не рядом, а вместе со сверстниками, начинают обходиться без большого количества атрибутов игры, учатся осваивать игровые правила, какими бы сложными они изначально не казались для самого ребенка. В процессе игры происходит формирование реальных организационных отношений, устанавливаются сложные ролевые связи.

Ребенок в игре выступает и артистом, самостоятельно сочиняющим слова и действия для своей роли, и зрителем, воспринимающим их, он же - и

декоратор, поскольку рисует картины, создает костюмы, подбирает и творчески использует игрушки, природный материал, он и техник-изобретатель - создает в игре новые конструкции машин, домов, мостов, новые модели платьев, изготавливает мебель.

Безусловно, детское творчество в игре пока несовершенно, это лишь начальная форма той деятельности, из которой затем вырастет искусство. Тем не менее, проявление творчества в процессе игры позволяет ребенку глубже понять окружающий его мир, дает некоторый жизненный опыт, вызывает потребность выражать его в своей деятельности.

Правила, соблюдение которых является обязательным в ходе игрового процесса, воспитывают умение детей контролировать собственное поведение, ограничивать импульсивные реакции, посредством чего становятся фактором, формирующим характер ребенка. В ходе совместного игрового процесса, сверстники получают навыки общения между собой, учатся принимать во внимание желания и действия других членов общества, аргументировать и защищать собственное мнение, а также, выстраивать и идти по пути реализации намеченных планов. Выступая в различных ролях, ребенок на практике охватывает различные сферы человеческой деятельности, и развивая мыслительные способности, получает навыки, помогающие в дальнейшем учитывать мнение окружающих его людей.

Игра выступает подлинной, в прямом смысле этого слова, социальной практикой каждого ребенка, его реальной жизнью в обществе окружающих детей. Суть игры – как базового, основного вида деятельности детей дошкольного возраста, заключается в отражении детьми в ходе игровой деятельности различных сторон жизни, в том числе, взаимоотношений взрослых, в уточнении собственных представлений о большинстве явлений окружающей ребенка действительности.

Вопрос использования игры – как средства всестороннего развития ребенка, развития его положительных качеств и проведения процесса социализации – всегда является актуальным.

Вопросы выстраивания отношений межличностного характера в ходе игрового процесса, находятся в центре внимания, начиная с первых лет развития науки о воспитании детей дошкольного возраста.

Психологами и педагогами неоднократно отмечалась крайне высокая значимость игры для дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра в своем развитом виде представляет игру коллективного характера, однако, это не означает, что дети не могут играть по одному, присутствие развитого детского общества является наиболее благоприятным условиям для развития игр, относящихся к сюжетно-ролевым.

В детском саду единство разных сторон воспитания (умственного, трудового, нравственного, эстетического) может быть успешно обеспечено при организации игровой деятельности. С одной стороны, в игровом процессе находит отражение окружающая жизнь, и в то же самое время, игра являет собой наиболее доступный и интересный для ребенка вид деятельности, игра оказывается очень эффективным средством формирования коммуникативных умений ребенка дошкольного возраста, а также, формой организации содержательной жизни в условиях детского сада.

В игре присутствуют два вида взаимоотношений - игровые и реальные.

Игровые отношения отражают взаимоотношения в соответствии с сюжетом и ролью. Так, если ребенок принял на себя роль Карабаса-Барабаса, он будет, согласно сюжету, нарочито злобно относиться к детям, взявшим на себя роли иных персонажей сказки А.Толстого «Приключения Буратино или Золотой ключик».

Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей, как товарищей, партнеров, выполняющих общее для них дело. Они могут

самостоятельно распределить роли, обсудить и решить вопросы во время игры. В процессе игровой деятельности увеличивается способность ребят проявлять коммуникативные умения: игра требует от ребенка общительности, инициативности, способности контролировать выполняемые действия в группе сверстников, для установления и поддержания общения.

Подражая взаимоотношениям взрослых, ребенок создает в процессе игровой деятельности новую жизненную ситуацию, в рамках которой стремится наиболее полно реализовать проявившуюся потребность во взаимодействии с другими детьми.

В процессе игрового общения более старших детей создается коллектив. Игровой коллектив представляет собой группу действующих совместно детей, с присутствующими в ней отношениями сотрудничества, соподчинения и взаимного контроля, которые обеспечивают равные права каждого участника на активную роль и выдумку в процессе игры. В дружном игровом коллективе дети умеют договариваться, без внешнего вмешательства распределять роли, разрешать спорные ситуации и конфликты. В по-настоящему хорошей игре всегда имеется увлекательная цель, мобилизующая физические и умственные силы детей, развивающая их организаторские способности и прививающая навыки самодисциплины.

Формирование коммуникативных умений происходит поэтапно и включает: этап создания мотивации к общению и приобретению коммуникативных умений; этап ознакомления со способами и средствами общения и формирования коммуникативных умений в репродуктивной деятельности; этап творческого применения.

Данный вид деятельности является наиболее привлекательным для детей-дошкольников. Возможности, предоставляемые игровым процессом, в ходе реализации сложных сюжетов игр, относящихся к рассматриваемой категории, увлекают детей шансом «прожить», даже если лишь короткое время, интересно, активно, по-взрослому. Игра предоставляет детям

возможность применить уже имеющиеся у них представления об окружающем мире в новых обстоятельствах. Дети получают возможность, играя, учиться решать появляющиеся проблемы не только с помощью игрушек, но и в ходе логических рассуждений, находок, а также, путем межличностных коммуникаций.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволяют сделать вывод, что только лишь в игровых объединениях в наибольшей степени ярко представлена жизнь «детского общества», оказывающего наиболее значимое влияние на формирование коммуникативных умений ребенка, а общение в них - есть регулятор «делового» сотрудничества детей, где обогащение игр с коммуникативным содержанием будет способствовать формированию коммуникативных умений.

3.2. Содержание и апробация программы по оптимизации межличностных отношений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Издавна психологи и педагоги называли дошкольный возраст возрастом игры. И это не случайно. Почти все, чем занимаются маленькие дети, предоставленные сами себе, они называют игрой. Игра имеет огромное значение для общего развития и воспитания ребенка. В игре может происходить усвоение ребенком отдельных знаний, умений. В игре происходит социализация ребенка, он учится взаимодействовать с окружающим миром. В связи с этим было принято решение о составлении программы по оптимизации межличностных отношений детей дошкольного

возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Данная учебная программа составлена в соответствии с Конституцией РФ, Законом «Об образовании РФ», ФГОС ДО.

Программа по оптимизации межличностных отношений детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования

Введение

В настоящее время не теряет актуальности проблема коррекционно-образовательной работы с детьми, имеющими различные нарушения развития. самой многочисленной группой среди детей дошкольного возраста являются дети с недостатками речевого развития.

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Дети с речевыми нарушениями испытывают трудности в социальной адаптации. Ж. И. Шиф, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский отмечали сложности во взаимодействии ребенка с социальной средой, так как речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование его самосознания и самооценки [20].

Неблагоприятные отношения в группе сверстников складываются, как отмечает А. О. Слинько, из-за несформированности средств общения[49].

Г. В. Чиркина провела ряд исследовательских работ по изучению особенностей коммуникативной сферы и состояния игровой деятельности детей с нарушенным речевым развитием. Результаты данных исследований существенно дополняют представления о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Особенности речевого развития детей данной категории, выявленные Г. В. Чиркиной сочетались с нарушениями коммуникативной функции речи, что повлекло за собой снижение

потребности в общении, несформированность способов коммуникации, особенности поведения[60].

Последние годы в системе дошкольного образования происходят существенные изменения. Основная цель модернизации образовательных программ и инфраструктуры дошкольной образовательной организации является - обеспечение прав всех граждан на получение качественного дошкольного образования. Для осуществления поставленной цели производится внедрение инклюзивного образования. Оно направлено на предотвращение дискриминации в отношении детей и поддерживает детей с ОВЗ в их праве быть равноправными членами общества. Для реализации инклюзивного образования требуются техническое оснащение образовательных организаций; разработка специальных учебных курсов; необходимы специальные программы, направленные на обеспечение процесса адаптации детей с ОВЗ. Данная программа составлена с учетом требований ФГОС ДО и направлена на оптимизацию межличностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Жизнь не стоит на месте и диктует новые тенденции, подходы, техники в обучении детей. Чтобы активизировать коммуникативную деятельность, повысить речевую мотивацию, закрепить полученные знания, умения, навыки необходимо наряду с непосредственной образовательной деятельностью использовать и нетрадиционные формы обучения.

Для создания положительного эмоционального настроения в выполнении заданий был разработан цикл специальных игр и упражнений, который используется в игровой деятельности детей. Игры – это современный подход в развитии детей дошкольного возраста, потому что является доступной формой деятельности для каждого ребенка.

Цель данной программы – развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста посредством игр.

Задачи:

1. Формировать доброжелательные межличностные отношения у детей дошкольного возраста;
2. Формировать потребность в эмоциональном общении со сверстниками;
3. Развивать навыки совместной деятельности;
4. Повышать у ребенка уверенности в себе;
5. Развивать чувства общности друг с другом;
6. Способствовать снятию напряжения у ребенка.

На занятиях предусмотрена групповая форма работы с использованием различных материалов и оборудования в соответствии с профилем работы и учетом индивидуальных особенностей детей. В работе использовались следующие **формы работы:**

- Рассматривание рисунков;
- Рисование;
- Ролевые игры;
- Рассказывание историй;
- Беседы;
- Анализ ситуаций, чувств.

Программа составлена с учетом следующих **принципов:**

- Системности;
- Соответствия возрастным и индивидуальным возможностям;
- Адекватности требований и нагрузок;
- Принцип постепенности;
- Дифференцированного подхода и самостоятельности.

Планируемые результаты освоения программы. У детей сформированы доброжелательные межличностные отношения, дошкольники владеют адекватными навыками общения с другими детьми и умеют подчинять свои личные цели и намерения групповым, согласовывать действия, объединять усилия для достижения общего результата.

Программа включает 25 занятий продолжительностью 25 минут с группой по 6 человек. Данная программа реализовывалась во второй половине дня, без ущерба непосредственной образовательной деятельности в течении 12, 5 недель - с 8 февраля по 30 апреля 2017 года.

С Тематическим планированием можно ознакомиться в приложении 1.

3.3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

После проведения обучающего эксперимента нами были повторно проведены методики для определения уровня межличностных отношений в контрольной группе для отслеживания динамики показателей и получили следующие результаты:

Таблица 5

Протокол обследования контрольной группы по методу наблюдения

Ф.И. параметр	Тимофей	Костя	Клим	Лев	Вика	Маша
инициативность	1	1	2	3	3	2
Чувствительность к воздействиям сверстника	2	2	3	3	3	3
Эмоциональный фон	2	2	2	3	3	3
Итог:	5	5	7	9	9	8

Представим сравнительные данные группы до обучающего этапа эксперимента и после:

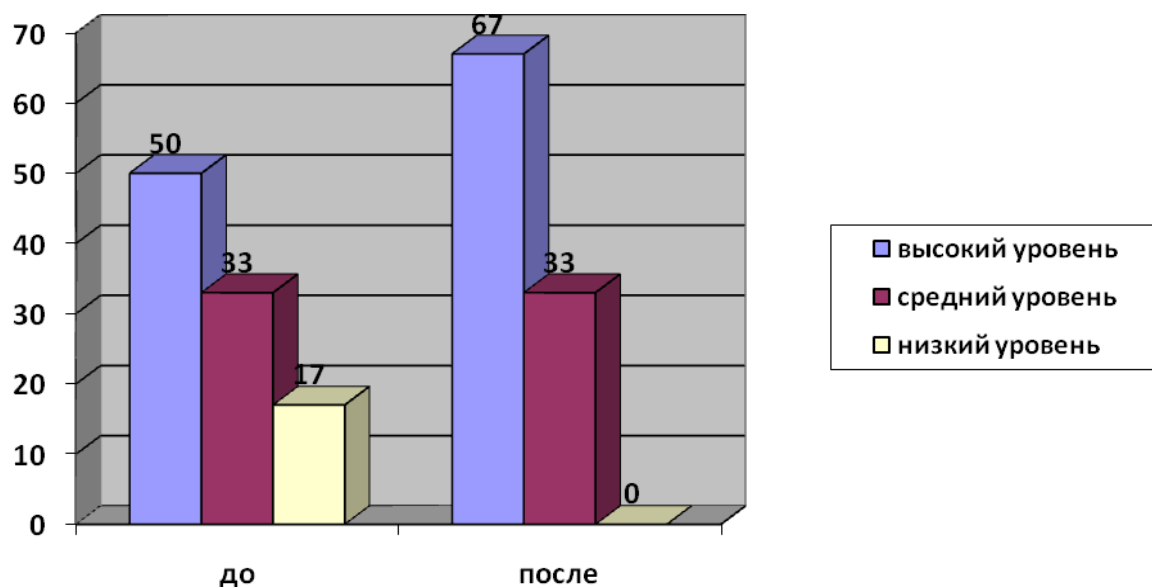
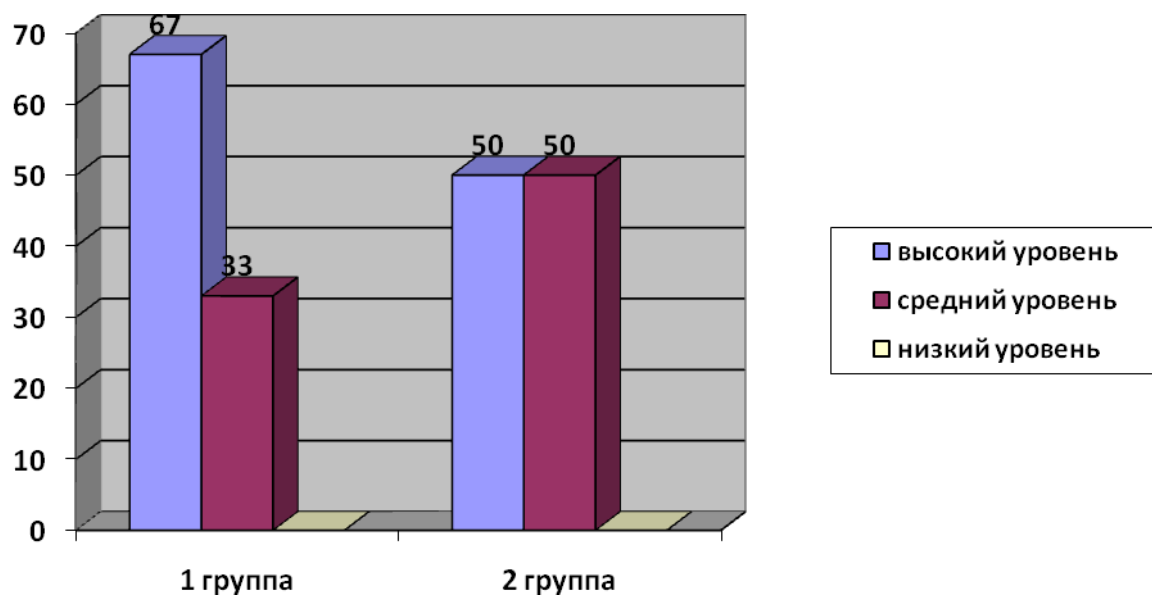


Рис.4. Сравнительный анализ результата метода наблюдения до обучающего этапа эксперимента и после

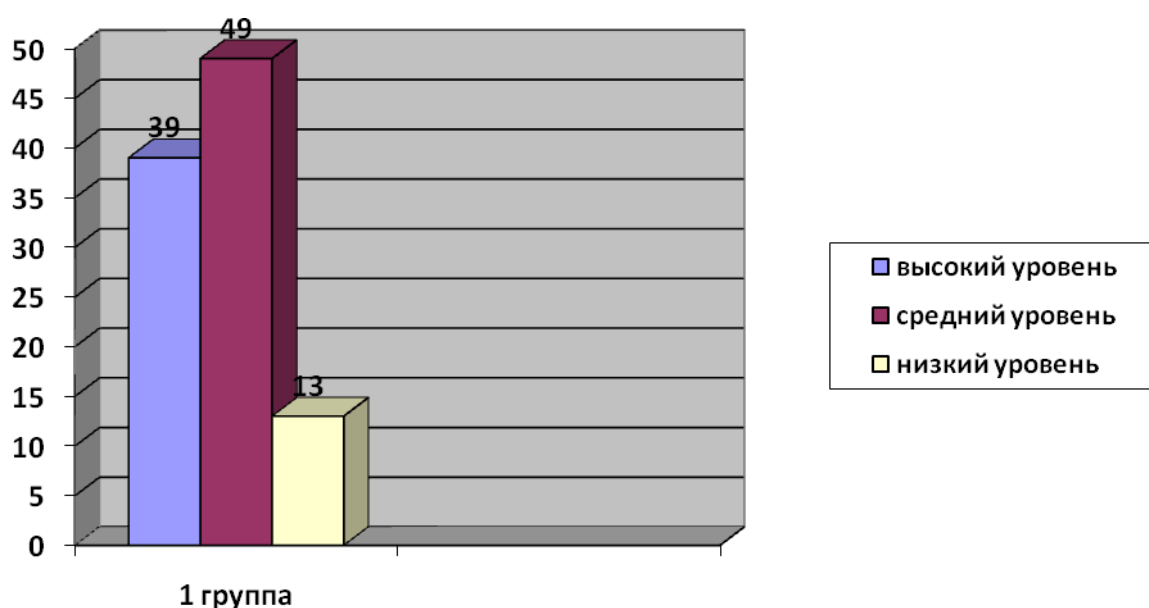
Представим сравнительные данные контрольной группы детей после обучающего эксперимента и второй исследуемой группы:



***Рис.5. Сравнительный анализ результата метода наблюдения
контрольной группы детей после обучающего эксперимента и второй
исследуемой группы***

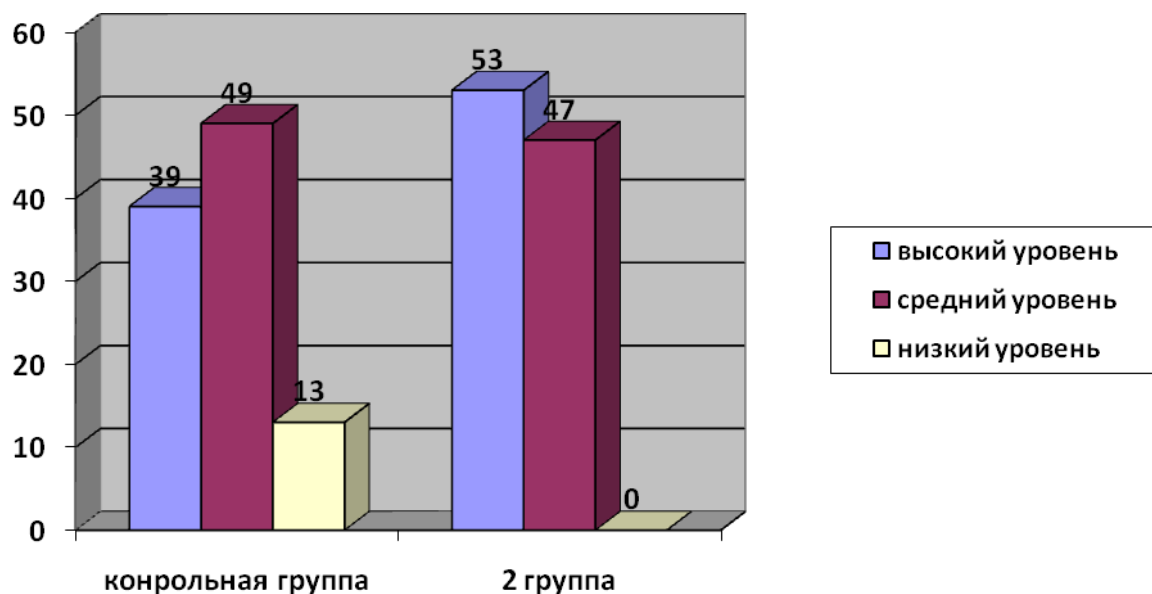
Можно отметить, что уровень развития коммуникативных качеств значительно повысился. Дети стали привлекать окружающих к своим действиям, откликались на инициативу сверстников, избавились от негативного эмоционального фона. Также результат улучшился в сравнении со второй группой. Дети с тяжелыми нарушениями речи после коррекционно-развивающей работы приблизились к детям с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

При повторном проведении методики «Цветовой тест отношений», мы получили следующие процентные данные:



***Рис.6. Результат методики «Цветовой тест отношений» после
обучающего этапа исследования***

Представим сравнительные данные данной методики контрольной и второй исследуемой группы:



***Рис.7. Анализ результата методики «Цветовой тест отношений»
контрольная группа и вторая исследуемая группа***

Да данном этапе мы тоже можем наблюдать положительную динамику в развитии межличностных отношений в контрольной группе. Дети с тяжелыми нарушениями речи стали позитивно относиться друг к другу, выражать свои желания, обращаться с просьбой и взаимодействовать в свободное время.

Последней методикой используемой в контрольном эксперименте был метод проблемных ситуаций «Одень куклу». После коррекционно-развивающих работ дети стали с легкостью отдавать части одежды необходимые для одноклассников. Они стали включаться активно в процесс взаимодействия, помогать сверстникам. Дети стали адекватно относиться к замечаниям и радоваться успехам других детей. В процентном соотношении можно пронаблюдать разницу:

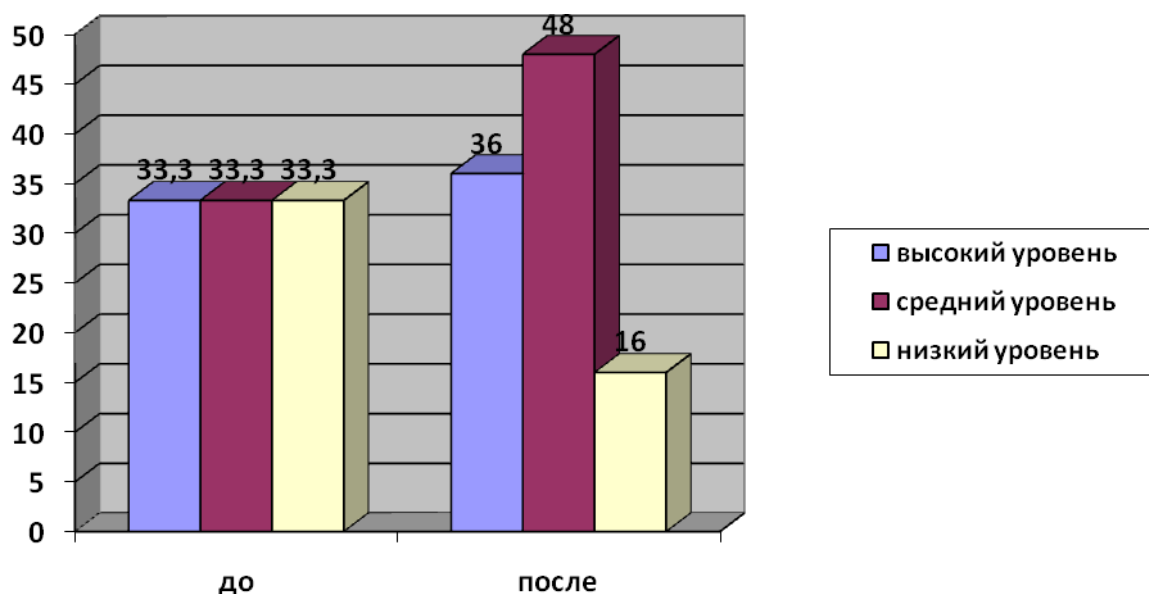


Рис8. Результат метода проблемных ситуаций «Одень куклу» после обучающего этапа исследования

Таким образом, по результатам контрольного этапа эксперимента мы видим положительную динамику в отношениях между детьми. Следовательно, данная программа помогла оптимизировать межличностные отношения детей в условиях инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что эффективность коррекционной работы на занятиях по оптимизации межличностных отношений посредством игры увеличилась, так как дети стали активно взаимодействовать между собой. Дети стали более уверенны в своих поступках, у них исчез страх самовыражения, уменьшилось чувство неполноценности.

Для того чтобы проследить, каким образом формируются межличностные отношения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, нами была организована опытно-экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В исследовании принимали участие 10 детей с различными речевыми нарушениями и 2 ребенка с нейротипичным речевым развитием. Дети были разделены на две группы. Одна из них была контрольной.

Первоначально коммуникативный уровень детей с тяжелыми нарушениями речи был определен на низком уровне.

С детьми была проведена работа с использованием игр, моделирующих поведение детей, это способствовало не только развитию межличностных отношений, но и доставляло детям радость и чувство удовлетворения. По окончании специальных занятий был проведен контрольный этап эксперимента.

Для работы была составлена и апробирована программа, включающая игровые занятия. Занятия были составлены с учетом возможностей детей, их интересов, а также учитывались возрастные особенности данной категории детей. Благодаря этому на контрольном этапе нашего исследования мы

пронаблюдали положительную динамику в развитии межличностных отношений.

Перед составлением программы проводилось наблюдение за детьми. Исследовались инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон. Изучили внутренние, глубинные характеристики отношений друг к другу. Важным показателем для составления программы был критерий, как дети взаимодействуют друг с другом в проблемных ситуациях.

Анализ контрольного этапа эксперимента показал, что у детей контрольной группы видна положительная динамика относительно того или иного критерия, входящего в определение уровня коммуникативного развития

Следовательно, выдвинутая гипотеза, подтвердилась: использование игры, моделирующей поведение детей в условиях инклюзивного образования, способствует оптимизации межличностных отношений дошкольников с ТНР.

Материалы исследования были представлены на научно-практической конференции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В. В. Психология развивающейся личности [Текст] / В. В. Абраменкова. – М.: 1987. – 260 с.
2. Авдулова, Т. П. Психология игры [Текст]/ Т. П. Авдулова. – М., 2009. – С. 30.
3. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина // Дефектология. – 2011. – №1. – с.83-92
4. Андреева, Г. М. Межличностное восприятие в группе [Текст]/ Г. М. Андреева. – М.: 1981. – 72 с.
5. Андреевко, Т. А. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников [Текст] / Т. А. Андреевко, О. В. Алекинова. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2014. – 96 с.
6. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст]: учебное пособие для студентов/ Е. В. Андриенко. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
7. Аксенова, Н. Д. Педагогическое взаимодействие в работе с детьми с ОВЗ [Текст] / Н. Д. Аксенова, И. Н. Татаринцева, Н. А. Галкина. – Волгоград: Учитель., 2015. – 125 с.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Академа, 2007. – 255 с.
9. Богдан, Н. Н. Специальная психология[Текст] / Н. Н. Богдан, М. М. Могильная; под ред. Л. И. Александровой. – Владивосток: ВГУЭС, 2003. – 220 с.
10. Богуславская, В. М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста [Текст] / В. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М.: «Просвещение», 2001. – 256 с.

11. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском саду [Текст] / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
12. Большая педагогическая энциклопедия: в 2 т / председатель научно-ред. Совета А. М. Прохоров, – М.: Большая российская энциклопедия, 1999.
13. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко. – М.: 1985. – 85 с.
14. Бондаренко, М. А. Исследование межличностных отношений в отечественной психологии [Текст] / М. А. Бондаренко // Научное обозрение. – 2013. – №4. – с. 140-151.
15. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Т. В. Марцинковская. – М.: Академия, 2011. – 330 с.
16. Волкова, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Н. Волкова, Г. Х. Юсупова; под научной ред. И. Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
17. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст]/ Л. С. Выготский // Психология развития.– СПб.: Питер, 2001. – с. 56-79.
18. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова; под ред. М. В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
19. Гаркуша, Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи [Текст]/ Ю. Ф. Гаркуша. // Логопед – 2014– №1 – С.10-17
20. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией [Текст] / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 173-175

21. Иванова, Е. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ[Текст] / Е. В. Иванова, Г. В. Мищенко. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 112 с.
22. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения[Текст]/ Е. В. Карпова. –Ярославль, 1997.– 180с.
23. Калиниченко, А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников [Текст] / А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева. – М., 2004. – 112 с.
24. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 251 с.
25. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына – М.: 2001.– 234 с.
26. Лебедева, Л. В. Познавательное-речевое развитие дошкольников в игровой деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. В. Лебедева, Н. В. Антохина, Т. Л. Богданова. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 80 с.
27. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]/ А. А. Леонтьев – Тарту, 1974.– 320 с.
28. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст]/ Н. И. Лепская – М., 1997.– 152 с.
29. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М.: 2006. – 230 с.
30. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст]/ М. И. Лисина. – СПб.: 2009. – 320 с.
31. Малофеев, Н. Н. Базовые Модели интегрированного обучения [Текст]/ Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко// Дефектология. – 2008. – №1. – с.71-78

32. Матвеева, О. А. Развивающая и коррекционная работы с детьми [Текст] / О. А. Матвеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
33. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] / Е. А. Медведева, И. А. Левченко, Л. Н. Комиссарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
34. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребенком [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Кроткова. – Москва, «Линка-пресс», 2015, – 169 с.
35. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2015. – 96 с.
36. Музафарова, Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ [Текст] / Е. А. Музафарова // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – 89-91 с.
37. Мясищев, В. Н. Психология отношений. Понятие личности в аспектах нормы и патологии [Текст] / В. Н. Мясищев. – М.: Воронеж, 1995. – 48 с.
38. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под.ред. председателя научно-ред. совета В. С. Степин, – М. : Мысль, 2001. – 365 с.
39. Немов, Р. С. Межличностные отношения в группах и коллективах [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 686 с.
40. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения [Текст] / Н. Н. Обозов. – Л.: Издательство ленинградского университета, 1979. – 149 с.
41. Общая психология [Текст]: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008.– 320 с.
42. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О.С. Павлова. – М.: Экономика, 1997.– 180 с.

43. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении [Текст] / П. И. Подкатистый – М.: Просвещение, 1992г.– 193 с.
44. Психология [Текст]: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Н. Н. Назарова. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
45. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская. М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
46. Сэйфер, С. Высокоразвитая игра и ее роль в развитии ребенка [Текст] / С. Сейфер // Психологическая наука и образование. – 2010. – №3. – С. 48–61.
47. Селищева, Т. В. Коррекционно-развивающие занятия с детьми 5-7 лет[Текст] / Т. В. Селищева.– Волгоград: Учитель. – 192 с.
48. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников в нарушениями речи [Текст] / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – №1.– с. 62-67
49. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – №4.– с. 37-45
50. Сорокоумова, С. Н. Подготовка педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении [Текст] / С. Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал . – 2010. – №4. – с. 268-272
51. Специальная психология [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / В. И. Лубовский[и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
52. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Дону.: Феникс,.2000. – 632 с.
53. Толковый словарь русского языка [Текст] / авт.-сост. С. И. Ожогов, Н. Ю. Шведова. – М.: Эксмо, 2010. – 988 с.

54. Удальцова, Е. И. Дидактические игры [Текст] / Е. И. Удальцова. – М. :Учпедгиз, 1963. – 60 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17. 10. 2013 № 1155 (зарегистрирован в Минюсте России 14. 11. 2013, рег № 30384). // Официальные документы в образовании. - 2013. - № 36 - с. 2 (обл); Вестник образования России. - 2013. - № 24. - с. 36.
56. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: принят Гос. думой 21 декабря 2012 г. – М.: Эксмо, 2018. – 144 с.
57. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст] / Е. Г. Федосеева. – М., 1999.– 234 с.
58. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении [Текст] / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
59. Черняховский, М. И. Психология. [Текст]/ М. И. Черняховский. – М.: Новое знание, 2003. – 380 с.
60. Чиркина, Г. В. Нарушение речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
61. Эльконин Д.Б. Психология игры[Текст]/ Д. Б. Эльконин – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.– 370 с.
62. Юсупова, Г.Ф. Психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Г.Ф.Юсупова // Специальная психология. – 2007. – № 3 (13). – с. 54–63.
63. Винблад, О. Инклюзивное образование в Швеции [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf (дата обращения: 1.10.18 г)

64. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. –2011. – № 2 – V. 37.

65. Hardiman, Sh. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings / Sh. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons // Research in Developmental Disabilities.– 2009. –V. 30

66. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities / Ph. Jones // International Journal of Inclusive Education. –2010. –№ 7–V. 14.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тематическое планирование коррекционно-развивающей работы

№ п.п.	тема	цель	Используемые игры
1 (3 занятия)	Что такое хорошо и что такое плохо?	Налаживание взаимодействия отдельных объединений детей, сплочение детского коллектива.	«Хор животных»; Упражнение «Ботинки»; «Заводные игрушки»; «Комплименты»
2 (3 занятия)	Как поступают друзья?	развить умение слушать других, а также научиться открыто выражать свои мысли, чувства, желания, научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей.	«Сороконожка»; «Только вместе»; «На мостик»; «Бабушка Маланья»; «Прогулка по ручью»
3 (3 занятия)	Волшебные слова	развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.развить умение вежливо отвечать на вопросы	«Вежливые слова»; «Пресс-конференция»; «Тух-тиби-дух»; «Комплименты»

		собеседников, кратко и корректно формулировать ответ; формировать речевые умения.	
4 (3 занятия)	В дружбе наша сила	снятие телесных барьеров, развитие умения добиваться цели приемлемыми способами общения. развитие умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению.	«Волшебные водоросли»; «Липучки»; «Нос к носу»; «Дотронься до...»
5 (3 занятия)	Мы так похожи	развитие коммуникативных способностей, умение распознавать язык мимики и жестов, снятие телесных зажимов.	«Зоопарк»; «Магазин зеркал»; «Игры-ситуации»; «Разговор через стекло»
6 (3 занятия)	Давайте жить дружно	Формирование эмпатии, терпимого отношения к сверстникам.	«Радио»; «Хоровод»; Упражнение «Мозаика»; «Закорючка»
7	Наше	развить умение	«Без маски»;

(3 занятия)	настроение	дружить, делиться своими чувствами, переживаниями, настроением с товарищами.	«Подарок на всех»; «Неожиданные картинки»; «Ладонь в ладонь»
8 (3 занятия)	Поговорим о дружбе	развитие коммуникативных навыков детей, навыков групповой работы	«Кого не хватает?»; «Ветер дует на ...»; «Если да – похлопай, если нет – потопай»; «Охота на тигров»
9 (1 занятие)	Подведем итоги	Налаживание взаимодействия отдельных объединений детей, сплочение детского коллектива	«Сороконожка»; «Ладонь в ладонь»; «Закорючка».

Игры и упражнения для развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста

«Сороконожка»

Цель: развитие навыков взаимодействия со сверстниками.

Участники группы встают друг за другом, держа за талию впереди стоящего. По команде педагога «Сороконожка» начинает двигаться вперед, затем приседает, прыгает на одной ножке, проползает между препятствиями и т. д. Главная задача участников – не разорвать цепочку и сохранить «Сороконожку» (не речевая игра)

«Радио»

Цель: Формирование эмпатии, терпимого отношения к сверстникам.

Дети садятся в круг. Ведущий садится спиной к группе и объявляет: «Внимание, внимание! Потерялся ребенок (подробно описывает кого-нибудь из группы участников (Цвет волос, глаз, рост, одежду) Пусть она подойдет к диктору». Дети внимательно смотрят друг на друга. Они должны определить, о ком идет речь, и назвать имя этого ребенка. В роли диктора радио может побывать каждый желающий.

«Хор животных».

Цель: Налаживание взаимодействия отдельных объединений детей, сплочение детского коллектива.

Группу детей разделить на 3-4 части. Детям предлагается исполнение песенки «В лесу родилась елочка» не словами, а звуками животных, изображенных на картинках. Начинают уточка: «Кря-кря-кря-кря-кря-кря-кря!» Продолжают коровки: «Му-му-му-му-му-му-му-му-му-му!» Затем котят: «Мяу-мяу-мяу-мяу-мяу!». Ведущий по очереди показывает картинку животного и на каждую из групп они продолжают пение. Потом предлагается спеть всем вместе, и общий хор животных заканчивает песню.

Упражнение «Ботинки»

Цель: Развитие навыков группового взаимодействия, умения договориться.

Все дети садятся в круг, снимают обувь и складывают ее в центр. Затем перемешивают обувь и разбрасывают в разные концы помещения. Встают, берутся за руки и пытаются обуться, не разнимая рук. Если круг рвется, все начинается сначала.

Игра «Только вместе»

Цель: Развивать умение почувствовать партнёра, проявить терпимое отношение во взаимодействии с разными детьми.

Дети делятся на пары и встают спина к спине. Медленно, не отрывая своей спины от спины партнёра, сесть на пол. Потом также подняться.

Игра «Заводные игрушки»

Цель: Снятие психического напряжения, страха социальных контактов, коммуникативной робости.

С помощью считалки выбирается «продавец» и «покупатель». Остальные дети «заводные игрушки», они смирно сидят на полках. «Покупатель» «входит в магазин, здоровается с «продавцом», выбирает себе «игрушку». «Продавец» дает ему ключик, «покупатель» заводит ее. «Игрушка» выполняет характерные движения (петушок – кукарекает, кошка, собака, поросенок, медведь и т. д.).

Игра «Зоопарк»

Цель: развитие коммуникативных способностей, умение распознавать язык мимики и жестов, снятие телесных зажимов.

Дети делятся на команды. Одна команда изображает разных животных, копируя их повадки, позы, походку. Вторая команда — зрители — они гуляют по «зверинцу», «фотографируют» животных, хвалят их и угадывают название. Когда все животные будут угаданы, команды меняются ролями.

Игра «На мостике»

Цель: развитие коммуникативных навыков, моторной ловкости.

Взрослый предлагает детям пройти по мостику через пропасть. Для этого на полу или на земле чертится мостик — полоска шириной 30—40 см. По условию, по «мостику» должны с двух сторон навстречу друг другу идти одновременно два человека, иначе он перевернется. Также важно не переступать через черту, иначе играющий считается свалившимся в пропасть и выбывает из игры. Вместе с ним выбывает и второй игрок (потому что когда он остался один, мостик перевернулся). Пока два ребенка идут по «мостику», остальные за них активно «болеют».

Игра «Ладонь в ладонь»

Цель: развитие коммуникативных навыков, получение опыта взаимодействия в парах, преодоление боязни тактильного контакта.

Дети становятся попарно, прижимая правую ладонь к левой ладони и левую ладонь к правой ладони друга. Соединенные таким образом, они должны передвигаться по комнате, обходя различные препятствия: стол, стулья, кровать, гору (в виде кучи подушек), реку (в виде разложенного полотенца или детской железной дороги) и т. д. Игра будет полезна детям, испытывающим трудности в процессе общения.

Вежливые слова

Цель: развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Пресс-конференция

Цель: развить умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ; формировать речевые умения.

Все дети группы участвуют в пресс-конференции на любую тему (например: “Твой выходной день”, “Экскурсия в зоопарк”, “День рождения друга”, “В цирке” и др.). Один из участников пресс-конференции “гость” (тот, кому будут заданы все вопросы) – садится в центр и отвечает на любые вопросы детей.

«Передай сигнал»

Цель: Преодоление защитных барьеров среди сверстников.

Дети берутся за руки. Ведущий посылает сигнал стоящему рядом с ним ребенку через пожатие руки, сигнал можно передавать влево или вправо, разговаривать нельзя. Когда сигнал придет снова к ведущему, он поднимает руку и сообщает о том, что сигнал получен. Затем предлагает детям передать сигнал с закрытыми глазами. Игра проводится 3-4 раза. Главное условие – общение без слов.

«Неожиданные картинки»

Цель: Способствовать осознанию детьми своего поведения.

Участники игры садятся в круг и получают подписанные листы бумаги и карандаши. По команде педагога дети начинают рисовать какую-либо картинку, затем по следующей команде передают ее соседу справа. Получают от соседа слева недорисованную картинку и продолжают ее рисовать. Передача недорисованных картинок продолжается до тех пор, пока они не сделают полный круг и дети не получают свою картинку обратно. Каждый участник имеет возможность увидеть, какой вклад вложен им в каждую картинку.

«Тух – тибби – дух»

Цель: формирование адекватных форм поведения.

Дети произносят заклинание против плохого настроения, обид и разочарований. Они, не разговаривая, хаотично двигаются по комнате, и, останавливаясь напротив одного из участников, должны сердито произнести волшебное слово «Тух – тебе – дух». После этого продолжать движение по комнате, время, от времени останавливаясь и сердитым голосом проговаривая волшебное слово «Тух – тебе – дух». Важно говорить его не в пустоту, а человеку, стоящему напротив. Через некоторое время дети не могут не смеяться.

«Бабушка Маланья»

Цель: Развивать согласованность движений всех детей, единство в создании образа и настроения.

Дети стоят в кругу, выбирают Маланью. Водящий должен придумать какое-нибудь оригинальное движение, а все остальные – его повторить. Затем можно переизбрать водящего. На ребенка, изображающего «Маланью» можно надеть платочек, он становится в круг. Дети начинают петь веселую песенку, сопровождая ее выразительными движениями.

Слова: «У Маланьи, устарушки жили в маленькой избушке семь сыновей (движения за руки по кругу). Все без бровей. Вот с такими ушами, вот с такими носами, вот с такими усами, с такой головой, с такой бородой (движения: останавливаются и с помощью жестов и мимики изображают то, о чем говорится в тексте: закрывают брови руками, делают «круглые глаза», «большой» нос и уши, показывают усы и пр.) Ничего не ели, целый день сидели (присаживаются на корточки) На нее глядели и делали вот так.(Повторяют за ведущим любое смешное движение)

Движения могут быть самые разнообразные: можно сделать рожи, попрыгать, поплясать, сделать руками длинный нос, погрозить пальцем или в шутку заплакать. Они могут сопровождаться звуками и возгласами,

предающими настроением. Движение должно повториться несколько раз, чтобы ребята могли войти в образ и получить удовольствие от игры.

Игра «Комплименты».

Цель: развитие социальной наблюдательности, позитивной установки на восприятие сверстника, умение позитивно его оценить.

Дети, глядя в глаза друг друга, желают соседу что-то хорошее, хвалят, обещают, восхищаются, говорят добрые слова. Правило – не повторяться. Принимающий, кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно».

Упражнение «Прогулка по ручью».

Цель: Развитие навыков сотрудничества, умения найти приемлемое решение.

На полу из нити выкладывается ручеек, извилистый, то широкий, то узкий. «Туристы» выстраиваются друг за другом в одну цепь, кладут руки на плечи впереди стоящему, расставляют ноги на ширину «ручья» в том месте, где их путь начинается, и медленно передвигаются все вместе, меняя ширину расставленных ног, ступая по берегам «ручья». Тот, кто оступился и попал ногой в «ручей» и встает в конец цепи.

Упражнение «Кого не хватает?»

Цель: Развитие наблюдательности, навыков групповой работы.

Педагог просит детей, сидящих в кругу закрыть глаза и, пока никто не видит, тихо прикасается к плечу одного из детей. Этот ребенок тихо выходит на середину, садится на пол и укрывается покрывалом. Дети открывают глаза и отгадывают, кого не хватает.

Игра «Хоровод»

Цель: развитие чувства общности, выразительности движений, снятие напряжения.

Дети встают в круг и по команде воспитателя показывают, двигаясь друг за другом, печального зайчика, злого волка, сердитого медведя,

задумчивую сову, виноватую лису, счастливую ласточку. Можно использовать музыкальное сопровождение.

Упражнение «Мозаика»

Цель: Развитие коммуникативных навыков, сплоченности внутри группы, умение согласовывать свои действия с другими, достигать результата.

Группа детей делится произвольно на команды по 2-3 человека и каждому члену команды выдается по пазлу. Следует собрать картинку, как можно быстрее. Можно раздавать пазлы индивидуально каждому ребенку, и он участвует в общем сборе картинки.

Игра «Магазин зеркал»

Цель: Развивать способность понимать и изображать невербальные средства общения.

Ребенку предлагается, что он пришел в магазин зеркал. Дети стоят в круге – это зеркала. Ребенок показывает, чувства (страх, радость, гнев, а все дети должны их повторить).

"Слепец и поводырь"

Цель: развить умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению.

Дети разбиваются на пары: “слепец” и “поводырь”. Один закрывает глаза, а другой водит его по группе, даёт возможность коснуться различных предметов, помогает избежать различных столкновений с другими парами, даёт соответствующие пояснения относительно их передвижения. Команды следует отдавать стоя за спиной, на некотором отдалении. Затем участники меняются ролями. Каждый ребенок, таким образом, проходит определённую “школу доверия”.

"Волшебные водоросли"

Цель: снятие телесных барьеров, развить умения добиваться цели приемлемыми способами общения.

Каждый участник (по очереди) пытается проникнуть в круг, образованного детьми. Водоросли понимают человеческую речь и чувствуют прикосновения и могут расслабиться и пропустить в круг, а могут и не пропустить его, если их плохо попросят.

"Вежливые слова"

Цель: развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

"Подарок на всех"

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Детям даётся задание: “Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?” или “Если бы у тебя был Цветик- Семицветик, какое бы желание ты загадал?”. Каждый ребёнок загадывает одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток.

"Игры-ситуации"

Цель: развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Детям предлагается разыграть ряд ситуаций:

1. Два мальчика поссорились – помири их.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его.

4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.

5. Ты пришёл в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе.

6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее.

7. Ты пришёл в библиотеку – попроси интересующуюся тебя книгу у библиотекаря.

8. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?

9. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним.

10. Ребёнок плачет – успокой его.

11. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе.

12. К тебе пришли гости – познакомь их с родителями, покажи свою комнату и свои игрушки.

13. Ты пришёл с прогулки проголодавшийся – что ты скажешь маме или бабушке.

14. Дети завтракают. Витя взял кусочек хлеба, скатал из него шарик. Оглядевшись, чтобы никто не заметил, он кинул и попал Феде в глаз. Федя схватился за глаз и вскрикнул. – Что вы скажите о поведении Вити? Как нужно обращаться с хлебом? Можно ли сказать, что Витя пошутил.

«Разговор через стекло»

Цель: развить умение мимику и жесты.

Дети становятся напротив друг друга и выполняют игровое упражнение “Через стекло”. Им нужно представить, что между ними толстое стекло, оно не пропускает звука. Одной группе детей нужно будет показать (например, “Ты забыл надеть шапку”, “Мне холодно”, “Я хочу пить...”), а другой группе отгадывать то, что они увидели.

«Закорючка»

Цель: Развивать уважение в общении. Учитывать интересы других детей.

Воспитатель предлагает детям волшебный фломастер, который превращает простые закорючки в разные предметы, животных, растения. Первый игрок берет фломастер и рисует на листе небольшую закорючку. Затем предлагает этот лист следующему игроку, который дополнит закорючку так, чтобы получился какой-нибудь предмет, или животное, или растение. Потом второй игрок рисует для следующего игрока новую закорючку и т.д. В конце определяют победителя игры.

«Без маски»

Цель: развить умения делиться своими чувствами, переживаниями, настроением с товарищами.

Перед началом игры воспитатель говорит ребятам о том, как важно быть честным, открытым и откровенным по отношению к своим близким, товарищам.

Все участники садятся в круг. Дети без подготовки продолжают высказывание, начатое воспитателем. Вот примерное содержание незаконченных предложений:

“Чего мне по-настоящему хочется, так это...”;

“Особенно мне не нравится, когда...”;

“Однажды меня очень напугало то, что...”;

“Помню случай, когда мне стало невыносимо стыдно. Я...».

Игра «Липучки»

Цель: развить умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению.

Все дети передвигаются по комнате. Двое детей, держась за руки, пытаются поймать сверстников. При этом припевают (приговаривают): «Я - липучка – приставучка, я хочу тебя поймать- будем

вместе прилипнуть!». Каждого пойманного ребёнка «липучки» берут за руку, присоединяя его к своей «липучей» компании. Затем они вместе ловят других детей.

Игра « Ветер дует на...»

Цель: Развитие наблюдательности, навыков групповой работы.

Ведущий начинает игру словами «Ветер дует на...» . Чтобы участники игры побольше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: «Ветер дует на того, у кого светлые волосы» - после этих слов все светловолосые собираются рядом в одном месте. «Ветер дует на того, у кого есть...сестра», «кто любит сладкое» итак далее...

«Нос к носу»

Цель: снятие телесных барьеров, развить умение помогать и поддерживать товарищей.

Дети свободно располагаются по комнате и двигаются в любом направлении. По команде взрослого, например, «Нос к носу» они становятся по парам и касаются друг друга носами. Команды могут быть разнообразными: «Ладонка к ладонке», «Коленка к коленке», « Ухо к уху» и т.д.

Игра « Дотронься до...»

Цель: снятие телесных барьеров, развить умение помогать и поддерживать товарищей.

Все играющие расходятся по команде. Ведущий говорит: «Дотронься до того, у кого длинные волосы» или «Дотронься до того, кто самый маленький» и т.д. Все участники должны быстро сориентироваться, обнаружить у кого есть названный признак и нежно дотронуться.

"Если «да» — похлопай, если «нет» — потопай"

Цель: развитие коммуникативных навыков детей, развитие слухового внимания.

Взрослый называет предложения, а дети должны оценить их и показать свое отношение, похлопав в ладоши, если они согласны, или потопав ногами, если утверждение неверно.

«Рома навестил бабушку и так обрадовался, что обиделся на нее».

«Саша отнял игрушку у Пети и побил его, Петя поссорился с ним ».

«Лене очень нравился Сережа, поэтому она его побила».

"Охота на тигров"

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Дети встают в круг, водящий отворачивается к стене и громко считает до 10. Пока водящий считает, дети передают друг другу игрушку. Когда ведущий заканчивает считать, ребенок, у которого оказалась игрушка, закрывает тигра ладошками и вытягивает вперед руки. Остальные дети делают точно так же. Водящий должен найти тигра. Если он угадал, то водящим становится тот, у кого была игрушка.

Портфолио студента
Поповой Л.В.
Группа СТИО-1601 z